

**Calidad de la educación:
aportes de
la investigación
y la práctica**

**Héctor Monarca, Jorge M. Gorostiaga y
Fco. Javier Pericacho Gómez**

(Coordinadores)

ISBN: 978-84-9148-932-0

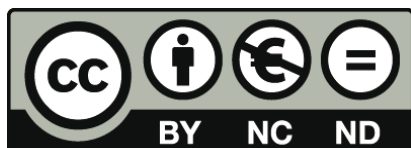
© Copyright by
Los Autores
Madrid, 2019

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid Teléfono
(+34)

91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69 e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es> <http://www.dykinson.com> Consejo Editorial véase
www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-9148-932-0



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

*Calidad de la educación: aportes de
la investigación y la práctica*

Héctor Monarca, Jorge M. Gorostiaga y
Fco. Javier Pericacho Gómez
(Coordinadores)

Dykinson, S.L.

ÍNDICE

	Página
Presentación: Aportes de la investigación y la práctica a la calidad de la educación <i>H. Monarca, J. M. Gorostiaga y F. J. Pericacho Gómez</i>	5
Capítulo I. ¿Retornando a Ítaca? Tendencias internacionales en innovación educativa. <i>Por F. Pedró García</i>	10
Capítulo II. La calidad educativa y el enfoque intercultural: el caso de la Telesecundaria Tetsijsilin. <i>Por M^a. C. Morales</i>	40
Capítulo III. ¿Son los Planes de Mejora un mecanismo de regulación del currículo en la Comunidad de Madrid? <i>Por P. Urios Pinós</i>	68
Capítulo IV. Concepciones sobre calidad educativa en una escuela rural de Cundinamarca-Colombia. <i>Por R. Quintero y C. Hernández</i>	89
Capítulo V. Miradas, una experiencia de transformación en educación infantil a través de la investigación acción y la fotografía colaborativa. <i>Por M. Rivero Corihuela, M^a. Hernández Roales, A. Artime Muñiz y M. A. González Gil</i>	122
Capítulo VI. Identificando necesidades y barreras para una evaluación inclusiva. Entre la teoría y la práctica. <i>Por R. Palomo Rodríguez</i>	141
Capítulo VII. El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa. <i>Por M. Verástegui Martínez</i>	171

Presentación: Aportes de la investigación y la práctica a la calidad de la educación

HÉCTOR MONARCA¹, JORGE M. GOROSTIAGA² Y

FCO. JAVIER PERICACHO GÓMEZ³

En el marco del proyecto de investigación coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid, bajo el título «Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas», financiado por la “10ª Convocatoria de Proyectos de Cooperación Interuniversitaria UAM-Banco Santander con América Latina”, se convocó el Premio Iberoamericano de ensayo, investigación y experiencias sobre calidad de la educación. Al concurso se presentaron investigadoras e investigadores de más de 12 países.

Después de un largo y complejo proceso de evaluación anonimizada por pares, un reducido grupo de trabajos fue derivado a un jurado formado por 5 expertos internacionales. Cada uno de los miembros del jurado realizó una última valoración de los trabajos recibidos. En este libro se reúnen los trabajos que han sido premiados o recibido alguna mención en este concurso.

Al igual que hicimos en dos libros anteriores que surgieron en el marco del mismo proyecto (Monarca, 2018a; Monarca y Prieto, 2018), con este libro queremos continuar aportando al debate sobre

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España.

² Universidad Nacional de San Martín / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

³ Universidad Antonio de Nebrija, España.

la calidad de la educación, asumiendo desde un primer momento que forma parte de “nuevos regímenes de verdad” (Monarca, 2018b), en los que se articulan viejos y nuevos sentidos de la educación vinculados con las políticas neoliberales y la Nueva Gestión Pública (Gorostiaga, Pini y Cambours de Donini, 2018). De esta manera, la calidad es un ambiguo y potente concepto articulador de disputas diversas acerca de la forma de entender la educación; como así también de deseos, creencias, expectativas... (Fernández-González y Monarca, 2018).

En este sentido, los trabajos aquí incluidos son una relevante contribución a estas discusiones y debates. Esperamos que los aportes de los distintos trabajos sean un referente para la investigación y la discusión académica, como así también para los debates que tienen lugar en las prácticas educativas. Entendemos que el conjunto de los capítulos aquí presentados pueden ser de gran utilidad en los procesos de formación del profesorado y de otros estudios centrados en la educación. El libro se estructura en siete capítulos que se describen brevemente a continuación:

El *Capítulo I*, «¿Retornando a Ítaca? Tendencias internacionales en innovación educativa», de Francesc Pedró García, explora por qué hay hoy, por primera vez, un consenso social tan amplio sobre la necesidad de promover la innovación educativa y un esfuerzo tan grande por parte de muchas más escuelas para subirse al carro de la innovación. En segundo lugar, presenta algunas tendencias emergentes que muestran que, aunque pueda parecer que el problema a resolver está bien definido, no se ha encontrado todavía una única respuesta y los esfuerzos parten en múltiples direcciones de exploración. Finalmente, sugiere algunas pistas para favorecer que tanto discursos como prácticas converjan en una verdadera innovación sistémica.

Por su parte, en el *Capítulo* siguiente, «La calidad educativa y el enfoque intercultural: el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin»,

de María del Coral Morales Espinosa, se describe el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin, ubicada en la localidad de Tzinacapan, municipio de Cuetzalan en el estado de Puebla, México. El texto pone a consideración la calidad educativa en una escuela de población indígena que coloca el énfasis en los procesos y el ambiente escolar, impulsando acciones educativas con enfoque intercultural. Se recogen las voces de sus egresados, las que dan cuenta del impacto de las acciones de esta escuela en su vida escolar. Asimismo se describe la importancia del trabajo escolar en comunidades de práctica.

A continuación, en el *Capítulo III*, «¿Son los Planes de Mejora un mecanismo de regulación del currículo en la Comunidad de Madrid?», de Pilar Urios Pinós, se analiza la forma en que estos planes son implementados, reflexionando acerca de qué es lo que la Administración educativa entiende por mejora y cuál es la posible relación entre los planes de mejora y las pruebas de evaluación externa de esta Comunidad. El objetivo es el de considerar el posible uso de estos planes como un mecanismo de regulación del currículo y de la práctica docente, priorizando el desarrollo en el aula de los contenidos evaluados en pruebas externas por encima de los no evaluados.

En el *Capítulo IV*, «Concepciones sobre calidad educativa en una escuela rural de Cundimarca-Colombia», de Ruth Esperanza Quintero Quintero y Carola Hernández Hernández, se presenta una investigación cualitativa cuyo objetivo fue comprender la concepción de calidad educativa en una institución pública regional rural con bajos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales, un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) certificado y que desconoce la visión de calidad de los actores de dicha comunidad. Los resultados encontrados muestran que, al identificar desde la comunidad educativa una visión compartida de calidad educativa multidimensional, que trasciende los resultados de las pruebas, pero evidencia carencias asociadas al deber ser de la

escuela y una pobre contribución del SGC a la calidad, se pueden generar acciones situadas para su mejora.

Por su parte, el *Capítulo V*, «Miradas, una experiencia de transformación en educación infantil a través de la investigación acción y la fotografía colaborativa», de Mónica Rivero Corihuela, María Hernández Roales, Ana Artime Muñiz y Manuel Alberto González Gil, presenta una experiencia de transformación de un contexto de educación infantil en Salamanca, en la etapa de cero a tres años, que ha buscado generar un proceso de reflexión con el objetivo de incorporar prácticas basadas en la teoría constructivista del aprendizaje. Se lleva a cabo a través de la aplicación de la investigación acción y otras técnicas colaborativas y de producción de conocimiento colectivo como el fotovoz. Es un proyecto en el que participan educadoras en activo junto con el profesorado de un Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil.

A continuación, el *Capítulo VI*, «Identificando necesidades y barreras para una evaluación inclusiva. Entre la teoría y la práctica», de Raquel Palomo Rodríguez, analiza la forma en que la evaluación psicopedagógica que actualmente se demanda desde la legislación y que se está practicando en los centros educativos de España, podría estar ignorando el enfoque del derecho a la educación inclusiva y las aportaciones recientes de la investigación. Este trabajo recoge las voces de las orientadoras de un colegio de Madrid que nos acercan al escenario e identifican barreras y necesidades para avanzar hacia una evaluación inclusiva. Más allá de la evaluación psicopedagógica, se muestra la necesidad de revisar el sistema en su conjunto.

Finalmente, el *Capítulo VII*, «El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa», de Macarena Verástegui Martínez, tiene como objetivo analizar los niveles de conocimiento educativo presentes en el sistema, analizar su papel y relevancia, así como los grandes retos a los que se enfrentan.

Específicamente, se pone el foco en dos: encontrar espacios de diálogo e intercambio entre sí, y recuperar las formas y estructuras que permitan consolidar y transferir el conocimiento surgido de las aulas y de los centros educativos, en definitiva, el conocimiento procedente de los y las docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Madrid: Dykinson.
- Gorostiaga, J., Pini, M. y Cambours de Donini, A. (2018). El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 91-113). Madrid: Dykinson.
- Monarca, H. (Coord.) (2018a). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson.
- Monarca, H. (2018b). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5-11). Madrid: Dykinson.
- Monarca, H. y Prieto, M. (Coords.) (2018). *Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica*. Madrid: Dykinson.

Capítulo I

¿Retornando a Ítaca? Tendencias internacionales en innovación educativa

FRANCESC PEDRÓ GARCÍA¹

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la necesidad de reconsiderar el modelo escolar predominante ha sido una constante desde finales del siglo XIX, nunca como hasta ahora se había hablado tanto de la innovación educativa a escala internacional. Artículos periodísticos, reportajes en la televisión y mucho ruido en las redes sociales son el reflejo de un creciente consenso sobre la urgencia de cambiar el modelo de escuela que aún hoy es mayoritario en todo el mundo.

Hay una gran densidad de innovaciones educativas, pero la pregunta inevitable es si todas apuntan en la misma dirección. Como si se intentara volver a Ítaca, un destino mítico en el que por fin se podrá descansar, la odisea de la innovación educativa está plagada de escollos, pero también de esperanza. En efecto, la investigación nos recuerda tercamente que la proliferación de innovaciones escolares ha sido incesante, casi abrumadora en algunos momentos, desde principios del siglo XIX, pero, a pesar de ello, las escuelas siguen pareciéndose en todo el mundo porque el modelo subyacente es universal (Meyer, Boli, Thomas y Ramirez, 1997; Meyer, Kamens y Benavot, 1992; Meyer, Ramirez y Soysal,

¹ UNESCO (Paris, Francia).

1992). Algunos autores han llegado a afirmar que, a pesar de todo, la escuela ha ido cambiando de forma incremental, en su organización interna, en la configuración de los procesos y en las tecnologías empleadas, pero no parece que se haya producido una transformación radical del modelo escolar universal (Elmore, 2004). La paradoja es que, en cierto sentido, cuantas más cosas han cambiado en la superficie de las escuelas, más fortalecido ha resultado el modelo tradicional universal (Sarason, 1996). Viajamos, sí, pero se diría que a ciegas.

La sospecha de que, si no la hubiéramos heredada como es, nuestras convicciones actuales acerca de la educación nos llevarían a inventar una escuela muy diferente de la que conocemos (Drucker, 1998) parece ya una certeza. La innovación educativa emerge así como una exploración orientada, precisamente, a una reinención de la escuela que en el camino busca mejorar la calidad de los procesos y de los resultados del aprendizaje.

2. DEFINIENDO LA INNOVACIÓN, DESCRIBIENDO ÍTACA

En términos generales, la innovación se define como el acto de crear y difundir nuevas herramientas, prácticas, sistemas de organización o tecnologías (Foray y Raffo, 2012) y, en esta medida, en el continuum que enlaza investigación y desarrollo, la innovación puede ser considerada equivalente al concepto de desarrollo y contrapuesta al de investigación. El matiz que separa los conceptos de innovación y de desarrollo es que, mientras las actividades de desarrollo se circunscriben a la creación de conocimiento orientado a la práctica, la innovación es el resultado de la aplicación de este nuevo conocimiento a un nuevo producto, servicio, técnica o tecnología. En este contexto general, el éxito de una innovación se mediría en términos de adopción por parte del mercado; en definitiva, el éxito total se traduciría en una

generalización universal que llevaría, paradójicamente, a la disolución del carácter innovador que ese nuevo producto, servicio, técnica o tecnología habría conllevado en el momento de su inepción.

Desde una perspectiva económica, parece claro que, para que una innovación se generalice, es imprescindible que la ecuación coste-beneficio arroje un saldo positivo; es decir, que el total de los costes y esfuerzos requeridos por la adopción de una innovación sean compensados por un mayor beneficio. Se trata, en definitiva, de innovar para mejorar la eficiencia de la organización en su conjunto o, alternativamente, para orientar la organización hacia nuevos productos o servicios.

Por múltiples razones, el mundo escolar es reacio a adoptar una perspectiva como la que se acaba de describir. Por una parte, existe un cierto rechazo a toda consideración sobre la educación que incorpore elementos de cuantificación del esfuerzo y de los resultados conseguidos. Por otra, el sector de la educación no cuenta con elementos de estandarización tan formalizados como existen en otros sectores como, por ejemplo, el de la salud: buena parte de los conocimientos en los que basan su ejercicio profesional los docentes pertenecen al dominio de lo tácito y no están sujetos a niveles equivalentes de protocolización como los que son evidentes, por ejemplo, en un proceso de producción industrial o de prescripción de tratamientos médicos (Murnane y Nelson, 1984). Esto hace que, en el sector educativo más que en otros, la innovación se equipare, las más de las veces, a un cambio en cualquiera de los elementos que configuran la esencia del modelo escolar tradicional, y que su éxito no se mida en términos de adopción generalizada basada en su mayor eficiencia para promover mejores aprendizajes o aprendizajes de distinta naturaleza, sino, más bien, de satisfacción de los actores que la han hecho posible.

Aquí se ha optado por definir la innovación educativa como un cambio dinámico que añade valor a los procesos que tienen lugar en la institución educativa (tanto en el terreno pedagógico como en el organizativo) y que se traduce en mejoras en los resultados de los aprendizajes de los alumnos o en la satisfacción de los actores educativos o en ambas cosas (OECD, 2009). Esta definición contiene un componente operativo que afirma que sólo los cambios en los procesos que conducen a mejoras observables, singularmente en el terreno de los aprendizajes, merecen ser llamados innovaciones educativas. Esto implica el reconocimiento de la existencia de cambios sin efectos acreditados o incluso con efectos negativos, es decir, de cambios que no conducen a verdaderas innovaciones.

3. EL IMPERATIVO DE LA ODISEA DE LA INNOVACIÓN

La evocación del término "escuela" sugiere en todo el mundo una imagen muy similar, cuyas raíces se encuentran en una racionalidad económica que intenta resolver la ecuación de cómo hacer llegar los beneficios de la instrucción al máximo número de alumnos con el menor coste posible. La escuela tal y como la conocemos aparece, en definitiva, como una mera solución de sentido común al problema de cómo llevar la instrucción a las masas (Berger y Luckmann, 1966).

Es bien sabido que este modelo emergió con el despotismo ilustrado en Prusia, se generalizó con las revoluciones burguesas y fue exportado después a todo el mundo colonizado a medida que la industrialización avanzaba y la necesidad de mano de obra mínimamente cualificada emergía en todas partes. El enorme esfuerzo inversor requerido por la universalización de la escuela se podía recuperar con facilidad gracias a los beneficios que reportaba tener una mano de obra adiestrada para operar en un mundo fabril e industrial y, más tarde, en un mundo de servicios (Tye, 2000). En

efecto, la lógica escolar de la industrialización se basa en los principios de que todos los alumnos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y en la misma secuencia, y de que las diferencias en los resultados se deben a las diferentes capacidades innatas de los alumnos y a su diverso nivel de esfuerzo; por consiguiente, los que obtienen mejores resultados son seleccionados para seguir estudiando y merecerán, en su día, ser premiados con trabajos mejor remunerados, como corresponde a un régimen que busca ser meritocrático. Esta es la lógica que hay detrás del modelo clásico de escuela mayoritario aún hoy.

Los fundamentos de este modelo, y de la lógica que le daba sentido, pronto fueron objeto de crítica, prácticamente desde finales del siglo XIX. Los pedagogos de la Escuela Nueva y un buen grupo de reformistas sociales fueron innovadores *avant la lettre* cuando afirmaban, a través de iniciativas verdaderamente rompedoras en ese contexto pero que probablemente no lo parecerían tanto hoy en día, que la escuela debía centrarse en el alumno y girar en torno a su actividad para convertirlo en protagonista de su propio aprendizaje. Estaban convencidos de que, por encima de todo, la escuela debía posibilitar el desarrollo de las personas con el objetivo de mejorar la sociedad en lugar de centrarse en formar los súbditos sociales y futuros trabajadores que la economía necesita. Por lo tanto, bien se podría decir que los pioneros de la innovación escolar eran defensores de un modelo alternativo de escuela por razones fundamentalmente derivadas de su pensamiento filosófico, social y pedagógico. Desde finales del siglo XIX las iniciativas innovadoras se han sucedido, algunas incluso se han convertido en movimientos internacionales de centros (como las escuelas Montessori o Waldorf), pero nunca han llegado a modificar por completo el paisaje escolar de un país. Las guerras mundiales y la instrumentalización de la escuela como un medio para la recuperación del desarrollo económico favorecieron la consolidación del modelo de escuela que hoy conocemos.

Pero, desde finales del siglo XX, diferentes factores externos a la escuela han convergido para generar el actual imperativo de la innovación escolar, el imperativo de emprender el viaje hacia Ítaca. Estos factores, y su articulación, son muy diferentes de los que había detrás de movimientos como la Escuela Nueva. El primero de ellos es el convencimiento de que el desarrollo de la nueva economía necesita, más que de titulados que acrediten el conocimiento de contenidos, de trabajadores competentes que sepan aplicar los contenidos a la resolución de problemas, que sepan trabajar en equipo en contextos multilingües y multiculturales, que tengan sentido crítico, sepan comunicar y, sobre todo, que sean creativos para generar, por medio de su trabajo, nuevos conocimientos e innovaciones (Heckman y Kautz, 2014). En definitiva, se ha generado un consenso social en torno a la idea de que no basta con que la escuela enseñe contenidos, sino que es necesario que facilite el desarrollo de competencias transversales y transferibles (Fernández Enguita, 2016). Y como el modelo tradicional de escuela eso no lo puede hacer suficientemente bien, hay que explorar, a través de la innovación, nuevos modelos escolares más adecuados a estas demandas contemporáneas, que todo apunta a que se acelerarán aún más en el futuro.

El segundo factor lo constituye la dimensión demográfica y social de los cambios económicos, que se traducen en la necesidad de aprender a convivir en contextos social, cultural y lingüísticamente más diversos y complejos. En este nuevo contexto, las aulas escolares no sólo acaban siendo, en sí mismas, el reflejo de esta creciente complejidad, sino que han de explorar formas de interacción social y de aprendizaje compartido donde se aprecie la diferencia y se la ponga en valor. Nuevamente, esto exige que la organización y los procesos educativos generen espacios donde las actividades dirigidas a estos aprendizajes

puedan tener lugar, lo que no es fácil de hacer en el seno de las estructuras escolares tradicionales.

El tercer factor es la constatación de la disparidad entre los métodos de comunicación y de trabajo dentro de la escuela y fuera de ella, en el mundo exterior. Incluso los alumnos se dan cuenta de que, en materia de uso de las tecnologías, por ejemplo, la vida escolar tiende a ser una burbuja vacía por comparación a la riqueza, variedad e intensidad de usos con los que ellos mismos operan con las tecnologías fuera de las aulas, precisamente a imagen y semejanza de lo que sucede en el mundo social adulto y del trabajo. En otras palabras, no se entiende que la escuela abandone a los jóvenes a su suerte en todo lo relacionado con el aprendizaje del uso de las tecnologías, haciendo dejación de su responsabilidad educadora en un terreno que tan importante es en la vida tanto de los jóvenes como de los adultos. Cada vez es más difícil encontrar argumentos que justifiquen esta disparidad, y la presión externa sobre las escuelas y los docentes para integrar las tecnologías y, de paso, cambiar las metodologías es cada vez mayor. La investigación empírica ha demostrado, con todo, que los costes de la integración no se justifican a no ser que, gracias a la tecnología, se realicen cambios significativos en la organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Comi, Argentin, Gui, Origo y Pagani, 2016). La tecnología es, pues, una ventana de oportunidad para la innovación, pero su mera presencia no garantiza necesariamente la innovación.

El cuarto factor es la presión internacional, reflejada en las evaluaciones comparativas de los aprendizajes de los alumnos (como las de la OCDE, la UNESCO o la IEA) que, en línea con las necesidades de unas economías cada vez más globalizadas y que dependen mucho de la ciencia y de la tecnología como motores de la innovación y de la competitividad, centran la atención de los gobiernos, precisamente, en la capacidad de sus sistemas escolares para generar las competencias que deben alimentar estas

economías. Que esto corresponde a los intereses de todos los países desarrollados se ve claramente cuando se comprueba que el número de gobiernos que adhieren a estas evaluaciones internacionales no para de crecer y que ninguno se ha desdicho de ellas hasta ahora. Pero también es cierto que son pocos los países que han experimentado mejoras significativas en este ámbito a lo largo de los pasados quince años. De hecho, hay muchas voces que creen que esto se debe a que el modelo tradicional de escuela no permite a ningún país ir más allá de donde ya está: el incrementalismo no parece suficiente porque el modelo tradicional no puede llegar más allá de lo que consiguen los sistemas asiáticos (Kember, 2016), en un contexto social y cultural que valora el esfuerzo, el trabajo y la dedicación como no ocurre en ningún otro.

En resumen, pues, estos cuatro factores externos (la demanda de competencias, los cambios sociales y demográficos, los cambios tecnológicos y la competencia internacional) explican en buena medida por qué hay un consenso social creciente, globalmente, en torno a la necesidad de promover la innovación, que se traduce, de hecho, en un imperativo. A estos factores externos hay que sumar las propias dinámicas internas de las escuelas que explican por qué este consenso social aplaude y fortalece los esfuerzos de innovación de los propios docentes. Dicho sea de paso, paradójicamente, estos esfuerzos de innovación suelen ser más el resultado de iniciativas propias inspiradas en los principios filosóficos, sociales y pedagógicos de la Escuela nueva, a veces sin saberlo, que de un deseo de responder directamente a las demandas de la nueva economía. Sea como sea, lo cierto es que ahora este consenso social aplaude la innovación escolar y la coloca como un mandato imperativo para las escuelas y los docentes.

4. TENDENCIAS EMERGENTES, ITINERARIOS DISTINTOS

Si bien hay muchos ensayos que dan pistas sobre las nuevas pedagogías (Carbonell, 2015), que hacen una síntesis personal de experiencias de innovación (Bona, 2016), o que recriminan la falta de innovaciones disruptivas en educación (Christensen, Horn y Johnson, 2008), no hay ningún inventario ni observatorio internacional de la innovación educativa que permita tener una idea clara de cuáles son las tendencias globales emergentes, garantizando la suficiente representatividad. De hecho, los gobiernos suelen tener problemas para identificar las innovaciones dentro de sus propios sistemas, para evaluar sus efectos (incluso de aquellas innovaciones que ellos mismos han financiado), y contribuir a su diseminación cuando existen evidencias de su bondad. Sí hay, en cambio, indicios (por ejemplo, estudios basados en el método Delphi)² que sugieren que, en términos prácticos, las innovaciones escolares se agrupan en torno a unos pocos ejes clave, que son los que, en un intento de síntesis que no pretende ser exhaustiva, se presentan seguidamente.

4.1. Innovaciones en los contenidos curriculares

El primero de estos ejes es curricular. En realidad, debería ser el más crucial porque es el que define qué se espera de la experiencia de escolarización, pero, como en muchos países el currículo sigue siendo centralizado, las posibilidades de que las escuelas innoven son más limitadas en este eje. En aquellos países

² Es inevitable citar los trabajos del New Media Consortium (NMC/COSN, 2017) y del Instituto Tecnológico de Monterrey (Observatorio de Innovación Educativa, 2016), cuyas conclusiones son bastante convergentes. La Fundación Telefónica también tiene un volumen importante de publicaciones sobre tendencias en innovación educativa, generalmente en torno a la cuestión de la tecnología (Telefónica, 2016).

donde el currículo es abierto y admite grandes dosis de diferenciación entre escuelas o donde está definido en función de estándares a alcanzar al final de cada ciclo, las posibilidades de contar con innovaciones curriculares son mayores. Pero los gobiernos suelen ser muy prudentes con estos cambios.

En general, parece claro que los currículos definidos por cargas lectivas de diferentes disciplinas o asignaturas están dejando el paso a fórmulas flexibles donde se pone el énfasis en ejes transversales (Noruega), ámbitos temáticos (Finlandia) o, abiertamente, competencias del siglo XXI (Singapur, Hong Kong). El convencimiento que inspira estas innovaciones curriculares es que la desaparición de las asignaturas es un requisito para posibilitar un aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias (Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2017). Durante años se contrapuso el concepto de competencias al de contenidos, para así destacar que la enseñanza no podía centrarse exclusivamente en la transmisión y su corolario, la memorización; por consiguiente, se urgía la necesidad de desarrollar métodos de enseñanza innovadores, centrados en cómo favorecer que los alumnos forjaran sus competencias. Tal fue la confusión, a la que contribuyó una comprensión simplista de las teorías constructivistas, que se acabó por demonizar el contenido en muchos países (Nordin y Sundberg, 2016). Hoy, está claro que el éxito en el desarrollo de las competencias requiere también de la transmisión de contenido, que es, en definitiva, el material sobre el que operan las competencias, tal y como se ve claramente en los principales ejercicios internacionales de evaluación de los aprendizajes, tales como PISA, TERCE o TIMSS.

Las innovaciones curriculares que buscan promover el desarrollo de competencias no se detienen en el terreno de las tradicionales disciplinas escolares. A pesar de que se habla de competencias matemáticas, lingüísticas o científicas, cada vez se presta mayor atención también a las denominadas competencias

transversales, tales como las llamadas 4 Cs en el mundo anglosajón (comunicación, sentido crítico, colaboración y creatividad) (Partnership for 21st Century Skills, 2016) o, también, competencias del siglo XXI. Su enseñanza ha sido ampliamente recomendada internacionalmente, en particular en Europa, donde forma parte de las prioridades en el marco de la Estrategia Europea 2020. Aunque intuitivamente todo el mundo parece comprender de qué se trata, no existe todavía una definición universal de lo que son, pero está claro que, más aún que el énfasis en las competencias vinculadas a las distintas disciplinas, estas otras añaden un mayor nivel de dificultad a la labor docente y ponen en crisis la validez de los modelos curriculares disciplinarios (Neubert, Mainert, Kretzschmar y Greiff, 2015).

El desarrollo de las competencias digitales se erige en un segundo elemento relevante de las innovaciones curriculares. A pesar de que el mito de los nativos digitales puede hacer creer que los jóvenes de hoy son competentes digitalmente, la investigación demuestra que sus prácticas con la tecnología no acreditan, para nada, la necesaria maduración competencial que la sociedad y la economía del conocimiento necesitan (Pedró, 2012). La investigación comparativa ha puesto de manifiesto el descuido al que esta cuestión se halla sometida en toda Europa, en particular en lo que tiene que ver con cuestiones tales como la seguridad y la privacidad (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2017). Por esta razón, las competencias digitales se han convertido en un nuevo pilar en las reformas curriculares que se han introducido en los últimos veinte años, un área en la que el impulso y la monitorización de la Comisión de la Unión Europea por medio de indicadores especializados se ha dejado sentir con mucha fuerza (Berger y Frey, 2016).

Un tercer elemento importante dentro de este mismo eje curricular, incluso allí donde la estructura disciplinaria del currículo sigue siendo prevalente, tiene que ver con el mayor

énfasis que ahora se adjudica a las áreas relacionadas con las matemáticas, las ciencias experimentales y la tecnología (lo que se conoce en inglés por el acrónimo STEM³). Este énfasis no puede ser considerado en sí mismo una innovación, pero sí es indicativo de que los esfuerzos de innovación en estas áreas encontrarán más incentivos en los países que consideran la ciencia y la tecnología como ámbitos prioritarios y estratégicos para el desarrollo nacional. Y es preciso mencionar, en este sentido, que buena parte de los esfuerzos innovadores se orientan a intentar combatir las diferencias de género (Bottia, Stearns, Mickelson, Moller y Parker, 2015), no solo por sus implicaciones sociales, sino también porque se da la paradoja de que las jóvenes son menos proclives a desarrollar carreras académicas y profesionales en estos ámbitos, cuando su rendimiento académico y escolar es superior al de los jóvenes; por tanto, este talento se pierde.

De igual manera, también desde hace años se apunta la tendencia a incorporar la programación y la robótica como una materia más, tanto por su valor estratégico para el sector tecnológico como por el convencimiento de que puede ayudar a generar más rápidamente una aproximación racional y sistemática a la resolución de problemas. En algunos países, como Estonia, existe desde hace años esta prescripción curricular para la educación primaria; en Inglaterra cubre a todos los alumnos entre los cinco y los quince años de edad. En otros países, como los Estados Unidos, la tendencia va en aumento y el número de centros escolares que incorporan la programación y la robótica crece rápidamente, en parte porque consiguen atraer el interés de los alumnos gracias a su apego a la tecnología. Los beneficios de esta incorporación son todavía objeto de investigación, pero existen crecientes evidencias de su impacto positivo en el desarrollo del denominado pensamiento computacional, básico para la

³ Science, Technology, Engineering, and Maths.

competencia de resolución de problemas (Sáez-López, Román-González, y Vázquez-Cano, 2016).

Ni que decir tiene que ya hace más de una década que el énfasis en el desarrollo de competencias se ha dejado sentir en la mayoría de las reformas curriculares, pero sigue existiendo una gran distancia entre los discursos y las prácticas, como ya señaló años atrás el Consejo de la Unión Europea en este sentido (Council of the European Union, 2010). Evidentemente, el éxito de un cambio de paradigma curricular como éste pasa por poner en valor mecanismos nacionales de evaluación de los aprendizajes centrados, precisamente, en las competencias, que sean, en esencia, más formativos que no punitivos; o por confiar abiertamente en que el profesorado estará suficientemente bien formado para hacerlo sin necesidad de que haya una presión externa (como sucede, por ejemplo, en Finlandia con una casi total ausencia de mecanismos de evaluación externos a la escuela). La disonancia entre un pretendido cambio de paradigma curricular y la realidad de una presión evaluadora centrada aún en medir el dominio de los contenidos o su memorización, en lugar del desarrollo de las competencias, lleva a menudo a crisis muy importantes, como sucede actualmente en Estados Unidos (Porter, Fusarelli y Fusarelli, 2015).

4.2. Innovaciones en los procesos

El segundo eje de innovación es el de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es uno de los más ricos y variados. Dentro de este eje se podrían destacar dos grandes direcciones de las innovaciones: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la personalización del aprendizaje.

Internacionalmente, el ABP, a veces igualmente denominado aprendizaje basado en problemas (English y Kitsantas, 2013), parece estar configurándose como el nuevo estándar metodológico

en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular en la enseñanza secundaria⁴. Es natural que así sea porque el énfasis en el desarrollo de las competencias exige, precisamente, un marco pedagógico donde la actividad de los alumnos sea, al mismo tiempo, el vehículo y el resultado esperado; después de todo, las competencias se desarrollan actuando o, como ya acuñó Dewey en 1916, por medio del “aprender haciendo”.

El ABP puede declinarse de muchas formas, pero sus características más sobresalientes son relativamente simples (Barron y Darling-Hammond, 2008):

- Los alumnos aprenden enfrentándose a desafíos o problemas que deben resolver por medio de un proyecto, como sucedería en el mundo real;
- para hacerlo, cuentan con una mayor libertad de gestión y regulación de sus actividades de aprendizaje;
- los docentes les acompañan a lo largo del proceso, facilitando la investigación y la reflexión; y, por último,
- generalmente los alumnos desarrollan los proyectos en equipos o, por lo menos, en parejas.

El ABP es, pues, una oportunidad para el aprendizaje cooperativo y, por tanto, para desarrollar competencias de trabajo en equipo en un contexto social donde se pone en valor la diferencia y la solidaridad a través de agrupamientos heterogéneos.

La segunda dirección de las innovaciones en los procesos va en una línea diferente, no necesariamente contradictoria: la atención individualizada al alumno, también llamada personalización del aprendizaje. Se trata de una característica compartida por todos los sistemas donde existe el convencimiento de que la mejora de los

⁴ Aunque donde más expansión parece tener es en la enseñanza superior, particularmente en las facultades de medicina.

resultados del grupo pasa, paradójicamente, por atender con más intensidad a aquellos alumnos que, a lo largo del proceso de aprendizaje, encuentran más obstáculos, ya sea por sus condiciones de partida o bien porque, sencillamente, en un momento u otro puedan necesitar un refuerzo particular que sólo una atención individualizada, o en grupo reducido, puede llegar a resolver a tiempo (Maguire, Ball y Braun, 2013).

En algunos países, como Canadá, Finlandia o Singapur, esto no puede ser considerado una innovación porque se ha convertido ya en una característica sistémica, pero sí lo sigue siendo todavía en la mayoría de países de la Europa meridional. De hecho, es posible hablar de varias oleadas de innovaciones favorables a la personalización (Prain et al., 2013). La primera de ellas es la que se consolidó a partir de los años setenta del pasado siglo en algunos sistemas escolares, dando lugar a una configuración de la actividad docente que permite que se pueda atender individualmente, o en un grupo muy pequeño, a aquellos alumnos que lo precisan temporalmente, y que esta atención sea prestada directamente por el docente del grupo. Lógicamente, esto exige una planificación de la dedicación horaria del docente lo suficientemente compleja y flexible como para permitirlo. La segunda oleada, más reciente, es la que el creciente uso de las plataformas escolares posibilita, al facilitar no solo que cada alumno pueda progresar a su propio ritmo y con recursos que se adaptan a sus intereses o necesidades, gracias a la inteligencia de la plataforma, sino que también los docentes puedan hacer un seguimiento individual del itinerario de aprendizaje de cada alumno. De nuevo, es preciso insistir que solo es posible innovar en esta línea si la configuración del trabajo docente permite liberar el tiempo y los recursos necesarios.

4.3. Innovaciones en las tecnologías

El tercer eje es el tecnológico, que es el que en los últimos años más se ha asociado a la innovación escolar hasta el punto de que es frecuente que innovación y tecnología aparezcan como sinónimos, cuando no lo son. La innovación educativa apoyada por la tecnología ha llevado a ensayos diferentes de aprovechamiento del potencial de los dispositivos, servicios o aplicaciones digitales, ya sea para optimizar procesos conocidos o bien para posibilitar otros completamente nuevos, tanto en el ámbito pedagógico como en el de la gestión educativa. El auge de esta identificación entre tecnología e innovación debe mucho al papel desempeñado por las industrias tecnológicas. Desde las creadoras de *hardware* hasta las que proveen servicios y contenidos, todas las industrias del sector están interesadas en que las tecnologías estén presentes de forma relevante en las aulas. Y lo hacen no solo para vender sus productos, sino también para hacer valer su propia visión de lo que debería ser una escuela consonante con el siglo XXI. En algunas ocasiones, con vocación mesiánica, se han arrogado un papel prescriptivo, desoyendo las verdaderas necesidades y prioridades docentes percibidas en la realidad de las aulas y provocando el rechazo (Williamson, 2017). No les falta razón cuando insisten en que la escuela no puede permanecer ajena al cambio tecnológico, pero no la tienen tanto cuando dan por hecho que nadie está en mejor posición que la industria para dictar cómo debería ser la educación escolar.

La tecnología, en sí, no es más que una ventana de oportunidad para la innovación. Es evidente que los usos innovadores de la tecnología en el aula no conducen siempre necesariamente al desarrollo de metodologías innovadoras, dado que posibilitan igualmente la consolidación del modelo pedagógico tradicional y, por tanto, no es extraño que a veces cueste separar el grano de la paja (Falck, Mang y Woessmann, 2015). También lo es que

algunas innovaciones en los contenidos (por ejemplo, el énfasis en las competencias transversales) y, en especial, en los procesos (tanto en el ABP como en la personalización del aprendizaje) no solo pueden beneficiarse del apoyo que brinda la tecnología, sino que, en algunos casos como en el desarrollo de las competencias digitales, su uso resulta imprescindible.

Dicho esto, es muy difícil sintetizar todas las direcciones exploratorias que está tomando la innovación educativa apoyada en la tecnología. En este sentido, resulta muy útil la distinción que Cuban hizo años atrás entre cambios pedagógicos de primer y de segundo orden porque ayuda a entender mejor cuál es el verdadero valor añadido de la tecnología en educación, más allá de posibilitar que los alumnos aprendan sobre tecnología o programación (Cuban, 1988). La diferencia entre el primer y el segundo orden radica en la profundidad de los cambios: mientras que los de primer orden no modifican substancialmente los procesos, los de segundo orden permiten transformarlos radicalmente. Los cambios de primer orden basados en el uso de la tecnología distan mucho de ser innovaciones, cosa que sí son los cambios de segundo orden. Un par de ejemplos ayudarán a clarificar esta distinción.

Un cambio de primer orden ocurre cuando la incorporación de una nueva tecnología permite mejorar procesos, haciéndolos más eficientes, sin modificarlos radicalmente. Un ejemplo escolar claro es la sustitución del uso de las pizarras clásicas por pizarras digitales, cuyas ventajas funcionales y la mayor eficiencia resultante son evidentes. Pero el uso de las pizarras digitales no se traduce necesariamente en una transformación de la metodología docente, sino más bien en la tecnificación de unas prácticas bien consolidadas, que giran alrededor de la transmisión de contenido. Lo mismo podría decirse del creciente uso de las plataformas escolares o incluso de los recursos didácticos digitales: ni siquiera los recursos educativos abiertos son, en sí mismos, una innovación educativa porque su uso no implica necesariamente un cambio

pedagógico, cualesquiera que sean las ventajas técnicas, el ahorro o los valores que su uso o compartición conlleven (Wiley, Bliss y McEwen, 2014).

Un cambio de segundo orden se produce cuando se modifican radicalmente los procedimientos, transformándose: se pueden llegar a hacer cosas muy distintas, con distintos beneficios igualmente. El ejemplo más claro está en la llamada clase invertida, donde, gracias a la tecnología, los alumnos acceden a los contenidos fuera de las horas de clase, liberando así el tiempo dentro del aula para actividades distintas de la transmisión de contenidos o, también, la enseñanza escolar totalmente virtual (Lo y Hew, 2017). El modelo de la clase invertida, inicialmente diseñado para las competencias científicas, está propagándose a gran velocidad en todo el mundo, y se ha extendido desde la enseñanza secundaria hasta la superior en poco tiempo.

En efecto, hay aproximaciones pedagógicas que parecen haber dado mucho mejores resultados particularmente cuando se busca transitar desde un modelo de enseñanza centrado en los contenidos a otro enfocado hacia el desarrollo de competencias, a condición de que exista un diseño pedagógico con cambios de segundo orden. Cada vez resulta más evidente que el rediseño pedagógico que se exige solo se puede llevar a cabo si se utilizan a fondo las posibilidades de la tecnología. En efecto, hay cada vez más evidencias empíricas que permiten ya identificar bajo qué aproximaciones pedagógicas basadas en la tecnología sí es posible conseguir resultados significativamente superiores a metodologías que no incorporan sustantivamente la tecnología (Arias Ortiz y Cristia, 2014).

La tecnología seguirá evolucionando y proporcionando nuevas ventanas de oportunidad, algunas de las cuales se están solo empezando a explorar ahora. Basta pensar en las posibilidades de la realidad virtual, de la inteligencia artificial, o del uso del *Big*

Data y de las métricas del aprendizaje para darse cuenta de que estas ventanas de oportunidad van a aumentar exponencialmente en los próximos años. Pero de ahí no se puede inferir que estas nuevas oportunidades tecnológicas conducirán siempre a cambios de segundo orden y, por consiguiente, a verdaderas innovaciones (Selwyn, 2015). Deshacer este malentendido, extendido también entre los docentes, exige avanzar en el desarrollo de sus competencias digitales para la enseñanza tal y como reiteradamente ha señalado la UNESCO (UNESCO, 2012).

5. HACIA LA INNOVACIÓN SISTÉMICA: TRAZANDO EL RUMBO

Este brevísimo repaso a las tendencias emergentes deja entrever que, salvo todo lo relacionado con la tecnología, las innovaciones que emergen tanto en el ámbito curricular como en el ámbito de las metodologías y sus corolarios organizativos, no pueden ser tachadas de nuevas, estrictamente hablando. En formatos muy diferentes, dadas las diversas condiciones contextuales, sería posible encontrar precedentes de todos y cada uno de los elementos que hoy dominan el paisaje de la innovación escolar en buena parte de las iniciativas de la educación progresista del siglo XIX y principios del XX: el aprendizaje entre iguales (Girard, 1835), el método activo (Marion, 1888), el aprendizaje basado en proyectos (Kilpatrick, 1918), los centros de interés (Decroly, 1907), la enseñanza individualizada (Parkhurst, 1907) o el aprendizaje servicio (Dewey, 1918). En definitiva, otros ya intentaron llegar a Ítaca mucho antes, aunque con frecuencia se olvide.

La conclusión que se puede extraer de esta pervivencia de las mismas innovaciones a lo largo de más de un siglo es doble. Por un lado, que el modelo escolar tradicional es bastante sólido y ha hecho hasta ahora bastante bien su trabajo, de manera que es difícil

sustituirlo (Darling-Hammond, 2010). Por otro lado, que las innovaciones continúan transitando por las mismas líneas que cien años atrás. probablemente porque son las que verdaderamente tienen más sentido, pero así como en el siglo XX lo tenían en razón del convencimiento ideológico de sus promotores, en el espíritu del reformismo social, hoy lo tienen más bien porque generan mayor sintonía con las nuevas demandas del contexto económico y social que el modelo tradicional de escuela.

En efecto, en el imperativo de la innovación escolar coinciden dos racionalidades diferentes: por un lado, la que busca responder a las necesidades derivadas de la nueva economía y de una sociedad cada vez más globalizada y tecnificada; por otro, la que busca la dignificación del alumno como sujeto que aprende activamente y socialmente, colocándolo en el centro del proceso aprendizaje. Si bien las condiciones contextuales cambian muy rápidamente, las grandes líneas globales de la innovación escolar parecen coincidentes en todo el mundo y, con la excepción de todo lo que tiene que ver con la tecnología, han sido consideradas opciones abiertas y exploradas durante más de un siglo. Si ahora encuentran mejor acogida social, y poco a poco parecen generalizarse hasta niveles no conocidos hasta el momento, es porque verdaderamente responden a las demandas de un nuevo consenso social emergente sobre qué y cómo se ha de aprender en la escuela.

Pero, para poder transformar este ímpetu en una fuerza reformadora hay que pensar en cómo llegar a diseminar no sólo la fenomenología de las innovaciones (describir cómo son), sino sus efectos a través de evaluaciones empíricas (demostrar cuál es su valor añadido); hay que poner el énfasis en que las innovaciones promuevan la equidad y mejoren las oportunidades educativas de los más desfavorecidos; y hay, en definitiva, que poder separar el grano de la paja para favorecer la generalización de las innovaciones escolares que merecen ser calificadas como tales porque promueven mejores aprendizajes.

Desgraciadamente, no todos los centros escolares se encuentran en circunstancias equivalentes para convertirse en innovadores, del mismo modo que no todos los marcos políticos y legislativos son igualmente proclives a la innovación escolar. La investigación sobre las innovaciones escolares durante los últimos decenios también ayuda a entender cuáles son los factores críticos que posibilitan un entorno escolar propicio a la innovación sostenible y que hablan, fundamentalmente, de la capacidad de absorción de los centros (Zahra y George, 2002). Esto es algo que las políticas públicas pueden ayudar a aumentar, facilitando, por ejemplo, la emergencia de modelos de liderazgo escolar que espoleen la innovación (Knapp, Copland, Honig, Plecki y Portin, 2014), o mejorando la estabilidad de las plantillas docentes, reduciendo su rotación.

En un sector con el que la educación tiene muchas semejanzas, como es el de la salud, afirmaciones como las que se acaban de hacer no representarían ninguna novedad (Willingham, 2012): ¿alguien se imagina una innovación en los protocolos médicos o en la prescripción de medicamentos que no estuviera basada en evaluaciones rigurosas de sus efectos? En el sector escolar probablemente haya que hacer más aún para acercar el mundo de la evidencia empírica, con todas las limitaciones que tiene, a la práctica escolar, para que el imperativo de la innovación no busque el cambio *per se*, sino que promueva el cambio porque mejora las oportunidades de aprendizajes de los alumnos. Si esto se pudiera conseguir, el sector escolar tendría más instrumentos para promover la innovación sistémica en lugar de dar luz a innovaciones idiosincrásicas que son, en definitiva, flores de verano.

De hecho, las pocas veces que esto se ha hecho de forma rigurosa los resultados obtenidos parecen, como mínimo, esperanzadores. Por ejemplo, un amplio estudio de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos demostró la

superioridad de las metodologías activas en el aprendizaje de competencias en ciencias, ingeniería y matemáticas (Freeman et al., 2014). Más recientemente, otro estudio experimental ha ofrecido evidencias indiscutibles de las mejoras de los resultados de aprendizaje cuando se utiliza el aprendizaje basado en proyectos (Duke, Halvorsen, Strachan, Konstantopoulos y Kim, 2016). Se podrá decir que esto no es nuevo, porque las evidencias acumuladas, incluso a través de revisiones de investigación, ya lo indicaban hace tiempo (Thomas, 2000), pero lo cierto es que estas evidencias parecen estar disponibles solo en circuitos académicos en los que los docentes no están a menudo presentes y en los que tampoco se hacen grandes esfuerzos para llegar a los docentes.

El corolario de todo esto es que los mundos de la innovación escolar y de la investigación empírica, incluyendo los mecanismos de evaluación de los aprendizajes, deben acercarse (Pedró, 2015). Esto exige unas políticas que incentiven este acercamiento y que promuevan una investigación empírica significativa para la práctica escolar, que clarifique con evidencias el valor añadido de las diferentes líneas de innovación y de los factores que explican su significación e impacto. Pero también necesita de unas políticas que empoderen a los docentes que quieren innovar con las herramientas de la investigación empírica y las competencias profesionales que mejor permitan transformar las evidencias en mejores prácticas docentes. En definitiva, que ayuden a las escuelas y las redes de escuelas a estar mejor para ser mejores (Bryk et al., 2015).

Hoy la evocación del término "escuela" genera en todo el mundo la misma imagen mental: la de un edificio donde hay aulas dentro de las cuales los alumnos esperan el dictado de un docente. Y aunque el imperativo de la innovación parece bien respaldado por el convencimiento social de que este modelo tradicional ya no sirve a los intereses y las necesidades del siglo XXI, lo cierto es que no tenemos todavía nada clara cuál es la imagen mental que ha

de sustituir la que todavía prevalece en todos nosotros. Sabemos que viajamos hacia Ítaca, incluso que algunos, en efecto, están volviendo a una Ítaca que otros visitaron antes. Pero también es cierto que nadie ha sabido ponerla todavía en el mapa ni, por tanto, cómo llegar. Probablemente esto explica por qué hay tantas y tantas líneas paralelas de innovación sin que ninguna llegue a generar una imagen alternativa lo suficientemente potente como para ser ampliamente aceptada. No hay una Ítaca, sino muchas.

Hace ya veinte años que Sarason (1996) afirmaba que había llegado el tiempo de sustituir, en lo posible, las intuiciones y los razonamientos por datos fiables, útiles y relevantes. Sólo cuando se empiece a disponer de un grueso de evidencias suficientes sobre las distintas líneas de innovación educativa se podrá empezar a dibujar colectivamente qué y cómo debería ser ya hoy la experiencia de ir a la escuela en el siglo XXI. Solo entonces sabremos dónde está Ítaca y cómo llegar a ella. Mientras tanto, el viaje seguirá plagado de aventuras tanto o más míticas que ese destino final que, entre todos, estamos aún imaginando y cuyo rumbo solo podremos definir con evidencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Ortiz, E. y Cristia, J. N. (2014). *El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿cómo promover programas efectivos?* Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barron, B. y Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. New York: Edutopia.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Berger, T. y Frey, B. (2016). *Digitalisation, Jobs and Convergence in Europe: Strategies for Closing the Skills Gap*. Oxford: Martin School.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Bottia, M. C., Stearns, E., Mickelson, R. A., Moller, S. y Parker, A. D. (2015). The Relationships among High School STEM Learning Experiences and Students' Intent to Declare and Declaration of a STEM Major in College. *Teachers College Record*, 117(3), 1-46.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Madrid: Octaedro.
- Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, 59(2), 228-240.
- Christensen, C. M., Horn, M. B. y Johnson, C. W. (2008). *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. New York: McGraw Hill.
- Coburn, C. E., Hill, H. C. y Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: The Common Core State Standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45(4), 243-251.

- Comi, S., Argentin, G., Gui, M., Origo, F. y Pagani, L. (2016). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39.
- Council of the European Union. (2010). *Joint Progress Report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education y Training 2010" work programme. Adoption of the report*. Brussels: Commission of the European Union.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press.
- Drucker, P. (1998). From capitalism to knowledge society. *The knowledge economy*, 15-34.
- Duke, N. K., Halvorsen, A., Strachan, S. L., Konstantopoulos, S. y Kim, J. (2016). *Putting PBL to the test: The impact of project-based learning on 2nd-grade students' social studies and literacy learning and motivation*. Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor, Mich.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge: Harvard Education Press.
- English, M. C. y Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem-and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of problem-based learning*, 7(2), 128-150.
- Falck, O., Mang, C. y Woessmann, L. (2015). Virtually No Effect? Different Uses of Classroom Computers and their Effect on Student Achievement. *CESifo Working Paper Series*.

- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Foray, D. y Raffo, J. (2012). Business-Driven Innovation: Is it Making a Difference in Education? An Analysis of Educational Patents. *OECD Education Working Papers* 84.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Fundación Telefónica (2016). *Top 100 Innovaciones Educativas 2016. Educar para la Sociedad Digital*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. L. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Heckman, J. J. y Kautz, T. (2014). Fostering and Measuring Skills. En J. J. Heckman, J. E. Humphries y T. Kautz (Eds.), *The Myth of Achievement Tests. The GED and the Role of Character in American Life* (pp. 25-86). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kember, D. (2016). Why do Chinese students out-perform those from the West? Do approaches to learning contribute to the explanation? *Cogent Education*, 3.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L. y Portin, B. S. (2014). Practicing and supporting learning-focused leadership in schools and districts. En M. S. Knapp, M. A. Copland, M. I. Honig, M. L. Plecki y B. S. Portin (Eds.), *Learning-focused leadership in action: Improving instruction in schools and districts*, New York: Routledge, 181-210.

- Livingstone, S., Mascheroni, G. y Staksrud, E. (2017). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103-1122.
- Lo, C. K. y Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(4).
- Maguire, M., Ball, S. J. y Braun, A. (2013). What ever happened to...? Personalised learning as a case of policy dissipation. *Journal of Education Policy*, 28(3), 322-338.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M. y Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103(1), 144-181.
- Meyer, J. W., Kamens, D. y Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses*. Bristol: Falmer Press.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. y Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Mulgan, G. y Albury, D. (2003). Innovation in the public sector. *Strategy Unit, Cabinet Office*. Disponible en <https://bit.ly/2QJ8EkK>
- Murnane, R. J. y Nelson, R. R. (1984). Production And Innovation When Techniques Are Tacit. The Case of Education. *Journal of Economic Behaviour and Organization*, 5(3-4), 353-373.
- Neubert, J., Mainert, J., Kretschmar, A. y Greiff, S. (2015). The Assessment of 21st Century Skills in Industrial and Organizational Psychology: Complex and Collaborative Problem Solving. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 238-268.

- NMC/COSN. (2017). *Horizon Report 2017 K-12 Education*. Austin: New Media Consortium.
- Nordin, A. y Sundberg, D. (2016). Travelling concepts in national curriculum policy-making: The example of competencies. *European Educational Research Journal*, 15(3), 314-328.
- Observatorio de Innovación Educativa (2016). *EduTrends. Radar de Innovación Educativa*. Monterrey: Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- OECD (2009). *Working Out Change. Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. París: OECD Publishing.
- OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Paris: OECD Publishing.
- Partnership for 21st Century Skills. (2016). *Framework for 21st Century Learning*. Washington, DC: Partnership for 21st Century Skills.
- Pedró, F. (2012). *Connected Minds. Technology and Today's Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Pedró, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: una perspectiva supranacional. *Bordón Revista de Pedagogía*, 67(1), 39-56.
- Pedró, F. (2016). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2017). Large-scale curriculum reform in Finland—exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22-40.

- Porter, R. E., Fusarelli, L. D. y Fusarelli, B. C. (2015). Implementing the Common Core. *Educational Policy*, 29(1), 111-139.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C. y Yager, Z. (2013). Personalised learning: lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), 654-676.
- Raffo, C. (2014). *Improving Educational Equity in Urban Contexts*. London: Routledge.
- Sáez-López, J.-M., Román-González, M. y Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “Scratch” in five schools. *Computers in Education*, 97, 129-141.
- Sandamas, C. (2005). Innovation in public services: literature review. *Innovation Forum*.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting “The culture of the School and the problem of change”*. New York: Teachers College Press.
- Selwyn, N. (2015). Technology and Education—Why It’s Crucial to be Critical. En S. Bulfin, N. F. Johnson y C. Bigum (Eds.), *Critical Perspectives on Technology and Education* (pp. 245-255). New York: Palgrave Macmillan.
- Solomon, Y. y Lewin, C. (2016). Measuring ‘progress’: performativity as both driver and constraint in school innovation. *Journal of Education Policy*, 31(2), 226-238.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project Based Learning*. San Rafael: Autodesk Foundation.
- Tye, B. B. (2000). *Hard Truths: Uncovering the Deep Structure of Schooling*. New York: Teachers College Press.
- UNESCO (2012). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. París: UNESCO.

- Wilcox, K. C., Lawson, H. A. y Angelis, J. I. (2017). Schools as Innovation-Ready Learning Organizations. En K. C. Wilcox, H. A. Lawson y J. I. Angelis (Eds.), *Innovation in Odds-Beating Schools: Exemplars for Getting Better at Getting Better* (pp. 1-19). New York: Rowman & Littlefield.
- Wiley, D., Bliss, T. J. y McEwen, M. (2014). Open Educational Resources: a review of the literature. In D. Wiley, T. J. Bliss, y M. McEwen (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 781-789). New York: Springer.
- Williamson, B. (2017). Educating Silicon Valley: Corporate education reform and the reproduction of the techno-economic revolution. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(3), 265–288.
- Willingham, D. T. (2012). *When Can You Trust The Experts? How to tell good science from bad in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zahra, S. A. y George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185-203.

Capítulo II

La calidad educativa y el enfoque intercultural: el caso de la Telesecundaria Tetsijtsilin

MARÍA DEL CORAL MORALES¹

1. INTRODUCCIÓN

México es el país en Latinoamérica que cuenta con el mayor número de indígenas en términos absolutos. Durante la aplicación del XIII Censo de Población y vivienda en el año 2010, la nominación indígena tomó como criterio principal la autoadscripción así como la variable hablar alguna lengua indígena².

Las entidades federativas con mayor porcentaje de hablantes de lengua indígena, de acuerdo al Consejo Nacional de Población (CONAPO), son Oaxaca, Yucatán y Chiapas, concentrando el 42,6% de la población total de hablantes (CONAPO, 2015). Por otro lado, de acuerdo al catálogo elaborado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2008, se registraron en el país 68 agrupaciones lingüísticas diferentes y 364 variantes dialectales. La mayoría de la población indígena se distribuye principalmente en 23 entidades federativas, las mayores concentraciones se localizan en el centro, sur y sureste del país;

¹ Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin. Estado de Puebla, México.

² De los 105661364 personas de 3 años y más, el 14,86% se reconoce como indígena; 6986413 habitantes de 3 años y más hablan alguna lengua indígena representando el 6,5% con respecto a la población total (Censo, 2010).

Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Yucatán y Guerrero son los estados, en este orden, con mayor población hablante de alguna lengua indígena. En el estado de Puebla, el 11,3% de la población total es hablante de alguna lengua indígena (CONAPO, 2015). Las principales lenguas debido a la proporción de población hablante son: náhuatl, maya y tzeltal (CONAPO, 2015).

A pesar de que en su artículo 2º, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce la pluriculturalidad de la nación mexicana, la población indígena aún se encuentra en condiciones de pobreza y de marginación inaceptables, pese a ser reconocidos por decreto en la misma Constitución como “los descendientes de poblaciones que habitaban el territorio actual del país al iniciarse la colonización [...]” (Art. 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

En los estados con mayor población indígena, los datos obtenidos en la encuesta intercensal 2015 muestran que 23,2 % de hablantes de alguna lengua indígena son analfabetas, en contraste con el 4,2 % reportado para poblaciones no hablantes de lengua indígena, la brecha es de 19 puntos porcentuales (CONAPO, 2015). El analfabetismo en lengua materna para estas mismas poblaciones hace más evidente la falta de estrategias de parte del Estado para la preservación, conservación y fortalecimiento del acervo cultural originario. Los datos anteriores reflejan la gran deuda que actualmente tiene el Sistema Educativo Nacional (SEN) con estas poblaciones.

Respecto al estado de Puebla, lugar en el que se encuentra la escuela Telesecundaria Tetsijtsilin documentada como caso, el CENSO 2010 reporta que la población de 3 años y más asciende a 5.434.396 habitantes de los cuales el 25,17% se considera indígena; 629.429 hablan alguna lengua indígena representando el 9,0% con respecto a la población total nacional que así lo declaró. Puebla ocupa el quinto lugar de los estados catalogados con Altos Índices

de Marginación en el contexto nacional, el estado cuenta con 38 municipios catalogados con muy alto índice de marginación 9,1% (CONAPO, 2010).

La división política del estado comprende 217 Municipios y un total de 6.035 localidades de las cuales 2.150 cuentan con hablantes de alguna lengua indígena. De acuerdo a indicadores con base en criterios lingüísticos se reconocen en Puebla 7 pueblos étnicos: nahuas, totonacas, otomíes, tepehuas, mixtecos, mazatecos y popolocas. La localidad en la que se ubica la escuela descrita como el caso es Tzinacapan, pertenece al municipio de Cuetzalan caracterizado con alto índice de marginación. El Censo 2010 consigna en este municipio 42.496 habitantes de 3 años y más, de los cuales el 94% se reconoció como indígena y 21,74% de la población en este mismo rango de edad “entiende la lengua indígena”.

2. LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS: EQUITAD Y PERTINENCIA

El Sistema Educativo Nacional ofrece como opción para los pueblos indígenas, la cobertura en los niveles preescolar y primaria en su modalidad intercultural bilingüe, este servicio es proporcionado a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). En lo que respecta a la educación secundaria ésta es impartida rigiéndose por los planes y programas del currículo nacional. Cabe mencionar que la secundaria es ofertada a la población en tres modalidades: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria, ésta última adoptada como opción de educación escolarizada formal para abatir el rezago educativo y ampliar la cobertura en las poblaciones rurales e indígenas del país. La fundación de la telesecundaria responde a la necesidad de brindar educación a las poblaciones más desfavorecidas; desde esta perspectiva su punto de partida, al menos teóricamente, es la

consideración de las diferencias sociales y culturales de las poblaciones atendidas.

De acuerdo al documento Panorama Indígena 2015 presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), al inicio del ciclo escolar 2013-2014 cursaban algún nivel de la educación básica, al menos 1.17 millones de alumnos hablantes de lengua indígena (HLI) de un total de 26 millones de alumnos y alumnas. De los alumnos HLI en secundaria 52,4 % asistían a Telesecundarias, 23,3% a secundarias técnicas y 21,4% a secundarias generales. En 72.773 escuelas de educación básica con al menos un alumno HLI, no hay docentes HLI; la presencia de alumnos HLI disminuye conforme avanzan los grados y niveles escolares; nueve de cada 10 alumnos HLI asisten a escuelas en localidades de alta y muy alta marginación (INEE, UNICEF, 2016).

La mayoría de escuelas Telesecundarias se encuentran ubicadas en poblaciones rurales e indígenas: “de las 18.420 telesecundarias del país, 3.298 se ubican en localidades de entre 100 y 2.499 habitantes; 283 en localidades de menos de 100 habitantes; el 19,7% de Telesecundarias son unitarias o bidocentes” (INEE, UNICEF, 2016, p. 13). Con base en los datos antes presentados, es innegable que la cobertura, la inclusión y la equidad (acciones contempladas en el objetivo número tres del PSE 2013-2018) no sólo deben ser enunciados declarativos, sino criterios que normen, tanto la distribución del presupuesto como la construcción de propuestas educativas pertinentes para las poblaciones vulneradas por la pobreza y la exclusión. Sin embargo, “es común que el servicio educativo indígena y telesecundaria se encuentren en peores condiciones que las escuelas generales” (INEE, UNICEF, 2016, p. 11).

Aunado al panorama anterior, no existe de manera oficial una atención estrictamente indígena en la secundaria que contemple planes y programas concretos, ni perfiles específicos de los docentes para atender la diversidad indígena del país. El impacto es evidente, los resultados de la prueba censal del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, (PLANEA) 2017 aplicada a alumnos de tercer grado de secundaria, lo demuestran.

El puntaje alcanzado por alumnos de Secundarias Comunitarias (SC) y Telesecundaria en el campo Lenguaje y comunicación es de 415 y 450 respectivamente, mientras los alumnos de Secundarias Técnicas (ST) y Secundarias Generales (SG) lograron 496 y 498 respectivamente; la comparación con el puntaje nacional establecido en 495 es menos drástico en las ST y SG. Resultados similares se presentan en matemáticas: 478 en Telesecundarias, 490 en ST y 494 en SG; la media nacional se estableció en 497 (INEE, 2017). A este respecto, el mismo INEE (2017, p.46) opina: “En los diferentes tipos de escuelas, los estudiantes indígenas obtienen menores aprendizajes que sus pares no indígenas; esto no habla de una menor capacidad de estas poblaciones, sino de la necesidad de generar condiciones nacionales para que todas las escuelas logren adaptarse culturalmente a todos sus estudiantes”.

Los resultados de la prueba PLANEA 2017, reafirman lo que durante seis años mostró la desaparecida prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Educativos): las escuelas Comunitarias (administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE) y las Telesecundarias han obtenido históricamente resultados por debajo de la media nacional en los mismos campos formativos: español y matemáticas.

Es evidente que los alumnos indígenas son atendidos en escuelas que reflejan las mismas precariedades de las comunidades

en las que se encuentran ubicadas. Atendiendo a las aseveraciones que el mismo INEE argumenta, estas condiciones de desventaja social “relacionadas con los alumnos y sus familias” (INEE, 2017, p. 62) limitan sus oportunidades de aprendizaje. El mismo INEE sostiene: “muchos niños, niñas y adolescentes indígenas no tienen acceso a una escuela con las condiciones de operación básicas que respondan a sus características culturales y lingüísticas” (INEE, 2015, p. 20).

La desigual atención y distribución de los recursos del Estado para cubrir el derecho de toda la población mexicana a una educación de calidad es una de las varias expresiones de la inequidad. En este sentido, Reimers (2003, p. 30) señala que:

El fracaso de los hijos de familias pobres, encuentra sustento en varios factores, por un lado, se concentran en escuelas donde no existen los elementos suficientes para garantizar su aprendizaje y, por otro, los padres son analfabetas, alcanzaron niveles educativos básicos o incompletos, lo que provoca que, en estas condiciones enseñar bien es más difícil y menos frecuente.

Por otro lado, existen estudios que demuestran que un hogar alfabetizado, no solo en términos de la aptitud básica de los tutores -saber leer y escribir-, sino de la disposición de elementos en casa -libros, computadora, internet-, coadyuvan a fortalecer el interés y la motivación de los niños al aprendizaje.

Colocar el énfasis de la calidad en los resultados, es decir en los niveles de logro educativo de los alumnos es, por un lado evadir la responsabilidad del Estado para brindar condiciones favorables y equitativas para toda la población escolar y, por otro, evidenciar que la política pública en torno a la autonomía de gestión, flexibilidad curricular e innovación educativa, son enunciados declarativos pendientes de concretarse en hechos. Sin embargo,

existen en México no pocas propuestas de intervención pedagógicas que se implementan con recursos propios, con propuestas creativas y pertinentes y, frecuentemente con la estructura normativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en contra.

Este documento describe la noción de calidad con énfasis en los procesos y en la adaptabilidad³ lograda por docentes y directivos, que resultó en una propuesta educativa con enfoque intercultural consolidada a lo largo de tres décadas. Se recatan las experiencias de egresados, narradas durante el año 2010 para un estudio que, entre otros propósitos indagaba acerca de sus proyectos de vida y el impacto de la escuela sobre su autovaloración identitaria (Morales, 2013).

Los testimonios se recogieron a través de entrevistas directas y la conformación de ocho grupos focales⁴ con 31 participantes (18 hombres y 13 mujeres) de las generaciones de egresados de 1984 a 2004.

3. TETSIJTSILIN: EL LUGAR DONDE LAS PIEDRAS SUENAN

San Miguel Tzinacapan, localidad en la que se ubica la Telesecundaria Tetsijtsilin (del nahuatl: *tet*, piedra; *tsijtsilin*, suena “piedras que suenan”) es una de las ocho juntas auxiliares del

³ “Se refiere a la capacidad de la escuela para adecuarse a las condiciones específicas de los alumnos, y trata del significado, la pertinencia y la relevancia de la educación que se ofrece” (INEE, 2017, p. 17).

⁴ De acuerdo a Callejo (2002), los grupos focales son la reintegración al grupo tras la individualización, lo que se expresa es lo que unifica; los integrantes del grupo saben que algo les es común, los identifica. Poseen elementos comunes que los unen, pero que a su vez los separan de los otros. Construyen un discurso colectivo que los reafirmará como grupo en tanto los diferencia con otros grupos sociales.

municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla; debe su nombre a San Miguel Arcángel, patrono del lugar y a la toponimia de raíces nahuas *Tsinaka*, murciélago; *at*, agua, y *apan*, sobre o lugar: “lugar de agua y murciélagos”. La localidad cuenta con 6.000 habitantes, de los cuales aproximadamente el 50% se concentra en la cabecera de la localidad y el resto en sus comunidades, es un pueblo que conserva una gran cantidad de manifestaciones culturales: danzas, autoridades tradicionales, y uso eficiente de su lengua originaria en sus formas oral y escrita.

La escuela Tetsijtsilin es un proyecto educativo fundado en 1979 cuya fortaleza reside en las razones que motivaron su fundación, “queremos una escuela que eduque a nuestros hijos dejándolos ser lo que son [...] indígenas” (EX 1, comunicación personal, 8/09/2010)⁵.

A pesar de que los maestros fundadores eran no indígenas, la Sociedad de Solidaridad Social CEPEC (Centro de estudios y promoción educativa para el campo) que gestionó la creación de la Telesecundaria insistió en la enseñanza de la escritura de la lengua materna. Decisión sostenida hasta la fecha gracias a la colaboración de la comunidad y de personas del mismo pueblo que imparten el Taller de Lengua Nahuat⁶ en los tres grados de la secundaria.

Como toda modalidad escolarizada formal, la telesecundaria ofrece un currículo específico para ser implementado a nivel

⁵ Cuando la fuente aparezca así referenciada, se trata de fragmentos de los relatos obtenidos en las entrevistas realizadas. La forma de indicar la fuente para identificar las voces de los participantes en entrevistas personales es la siguiente: letras EX, número progresivo, comunicación personal, fecha. Asimismo para los entrevistados en grupos focales: letras EX, número progresivo, nombre del grupo focal en nahuatl y fecha. Así se verá reflejado a lo largo del capítulo.

⁶ La lengua materna es el Nahuatl, variante dialectal sin el fonema ni la grafía “i” junto a la “t” hablada por los Olmecas – Xicalancas que se establecieron en la región de Teziutlán, Zautla y Tetela de Ocampo (Zamora, 2011, p. 11)

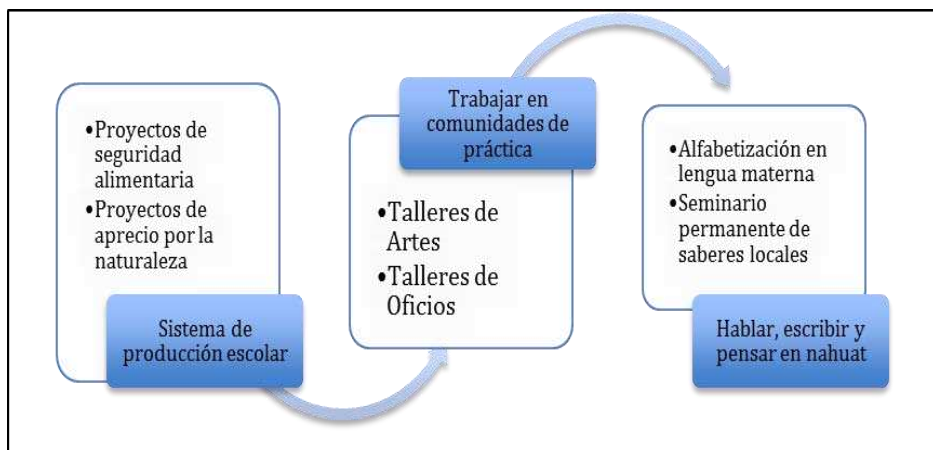
nacional. No obstante, los socios y fundadores recogieron las expectativas educativas del nuevo proyecto en “reuniones de reflexión para [...] explicar y comunicar las ideas, las dudas, las obsesiones, las preocupaciones, los dones de todo los participantes con respecto a la educación en San Miguel y en la región” (Almeida, 2012, p. 16). Se tenía claridad que la Telesecundaria tenía planes y programas de estudio que maestros y alumnos debían seguir, pero que de manera paralela la escuela tendría que reconocer y reproducir algunas prácticas culturales de la comunidad así como lograr la alfabetización en el idioma propio. Las premisas para el funcionamiento de la Telesecundaria, aludían en 1979, a retos que años más tarde describiría la educación intercultural.

La interculturalidad consiste entonces en la comprensión del dinámico y complejo conjunto de referentes conceptuales que permitirán, en la práctica incorporar al currículo la diversidad cultural, no como elemento de aprendizaje, sino como posibilidad para la producción, reproducción y reflexión de las prácticas culturales identificadas como propias, así como aquellas por las cuales el mismo grupo se diferencia de otros grupos culturales. (Morales, 2013, pp. 88-89)

Las estrategias que sustentan la propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural de la escuela telesecundaria Tetsijtsilin responden a las aspiraciones primeras de la comunidad de San Miguel Tzinacapan: a) el respeto y aprecio de las prácticas culturales del pueblo así como de la lengua materna; b) la inserción de experiencias y prácticas locales como punto de partida, a la par de las experiencias y contenidos incluidos en los programas del currículo vigente; c) la dinamización del proceso de aprendizaje a partir de la colaboración y el intercambio con otros agentes educativos. Estas estrategias se concretan actualmente en

tres ejes de intervención pedagógica que cruzan transversalmente el currículo y norman la vida escolar de Tetsijsilin (Fig. 1).

Figura 1. Ejes de la propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural de la Telesecundaria Tetsijsilin



Fuente: Elaboración propia.

Una de las grandes fortalezas de la propuesta educativa de Tetsijsilin es precisamente no hablar en el aula del “mundo indígena” sino vivenciar las prácticas de la comunidad en las aulas y con agentes de la comunidad. Como sostiene Gasché (2010, p. 117): “para que la revaloración sociocultural se encarne en la juventud indígena y se vuelva una fuerza social capaz de dinamizar las relaciones de dominación que constriñen el universo indígena tiene que ser vivencial”.

Lo intercultural en Tetsijsilin se concreta en la articulación de los contenidos y prácticas culturales propias del pueblo de Tzinacapan con los saberes escolares científicos de un currículo común a nivel nacional. Lo intercultural no se enseña en Tetsijsilin, se aprende a través de vivenciar las prácticas

comunitarias y establecer diálogos con los once agentes de la comunidad y con los maestros que laboran en la escuela. El aprendizaje intercultural es un proceso dinámico de circulación de conocimientos e interpretaciones entre las personas que intervienen –alumnos, maestros y agentes comunitarios-; en estas condiciones, es factible que los roles tradicionales “maestro y alumno” sean espontánea y dinámicamente intercambiados. Como sostiene Schmelkes (2012, pp. 101-102):

La interculturalidad consiste entonces en la Tetsijtsilin se adelantó a su tiempo. Una telesecundaria en esta zona de profunda cultura nahua no podía ser igual que una telesecundaria en zona mestiza o en zona urbana. Si había de tener sentido para los jóvenes y para la comunidad, tenía que cimentarse en la cultura comunitaria. Planteó la filosofía y la pedagogía educativa intercultural y bilingüe desde mucho antes que en el país ello se considerara conveniente en este nivel educativo.

La innovación pedagógica, y el esfuerzo cotidiano para crear un clima propicio, que favorezca el rendimiento de toda la población escolar y no solo de los estudiantes que demuestran mayor capacidad, son indicadores de una educación que reconoce, respeta y fortalece las aptitudes para el aprendizaje y la identidad socio-cultural de sus estudiantes.

4. MÁS ALLÁ DE LOS NIVELES DE LOGRO EDUCATIVO

4.1. La autovaloración positiva de la identidad

Tetsijtsilin ha promovido una educación diversificada, dirigida a jóvenes con una cultura diferente de la cultura mayoritaria. Ha respondido a la más mínima de las condiciones para generar

ambientes propicios para el aprendizaje: la adecuación de contenidos y la implementación de estrategias de intervención pedagógica. Paradójicamente, el hecho de hacer realidad las premisas para el funcionamiento de cualquier currículo y detonar la gestión de aprendizajes así como promover que éstos sean útiles, en la medida que ayudan a resolver problemas cotidianos, ha provocado de manera inevitable el desafío a las normas convencionales del modelo estandarizado de la telesecundaria.

La pertinencia es condición indispensable para una educación relevante, entendida como el cúmulo de conocimientos, capacidades y valores que permitirán a todo estudiante mejorar sus condiciones de vida. Una educación pertinente es la que se planifica sobre la base sólida del conocimiento de las necesidades del entorno: es decir la pertinencia es condición para detonar procesos educativos de calidad.

Una educación de calidad toma en cuenta las expectativas de las comunidades que acogen a las instituciones educativas; reconoce las demandas que realizan los diferentes sistemas que estructuran la sociedad (económico, político, religioso) a la educación que se imparte; aborda el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos y grupos que confluyen en la dinámica escolar; y atiende a las necesidades de construcción de sentido histórico y a las posibilidades de su concreción en virtud de las condiciones específicas que rodean la acción de la institucionalidad educativa. (Orozco, Olaya y Villate, 2009, p. 174)

El reconocimiento de las condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes, a los cuales la escuela debe su quehacer, es el imperativo para impulsar un proceso educativo pertinente y de calidad.

Puesto que el concepto de calidad se hizo migrar del ámbito empresarial, la adopción del término implicó una adecuación de su discurso al contexto escolar así como de la resignificación correspondiente. Estas consecuencias, no hay que soslayar, trastocan los principios filosóficos y pedagógicos de la educación así como su propósito eminentemente social.

Sin duda alguna, un ambiente escolar favorable es condición indispensable para la disposición al aprendizaje. La evaluación del impacto que la escuela Tetsijsilin ha tenido en la apreciación de la identidad de sus egresados, se sustenta en indicadores de calidad y pertinencia que también han sido resignificados por sus estudiantes:

[...] esta cuestión de yo soy acá y donde quiera que pise, si soy yo, pues me voy a sentir bien conmigo mismo. Pero, pues en la tele [telesecundaria] al reforzar esto de la identidad, por más que te digan, que te traten de hacer ver las cosas diferente pues dices, ya no. (EX 2, grupo focal Tasoiijkniuan, 04/09/2010)

La creación de un ambiente escolar que no se confronte con el contexto comunitario fortalece la autovaloración positiva y el reconocimiento y afirmación de la identidad individual y colectiva:

Aquí ya en la tele [Tetsijsilin] está presente mucho el rollo de la interculturalidad ¿no? de una educación pertinente más acorde a la realidad de la región ¿no? entonces yo creo que eso también la escuela la ha llevado a obtener muy buenos reconocimientos. (EX 3, grupo focal Tamachtilis, 01/09/2010)

La apreciación anterior fue reforzada por una gran mayoría de exalumnos al admitir que las acciones educativas en Tetsijsilin fortalecieron su identidad cultural.

Es tan natural pertenecer a la Tetsijsilin como pertenecer a una danza, Tetsijsilin insisto, nunca, yo, al menos nunca lo he sentido como un agente distinto como lo fue la primaria. En la primaria hay ... una dinámica distinta, donde te van a hacer bailar halloween y esas cosas, donde es un elemento que lucha por ser distinto a la comunidad y, Tetsijsilin no lucha, ¿no?, o sea Tetsijsilin tiene una dinámica comunitaria, surge desde una dinámica comunitaria y afortunadamente permanece así... (EX 4, comunicación personal, 01/11/2011)

La conciencia de ser uno mismo y distinto a los demás constituye la esencia de la identidad. Sin embargo, en tanto vivimos en colectividad, la identidad individual se nutre de características compartidas con otros que, al seleccionarlasm como propias, configura un “nosotros” muy particular y específico. El sentido de pertenencia a un grupo étnico radica precisamente en la asunción personal de identificadores que les son comunes, y que al mismo tiempo los diferencian de los otros:

[...] para ser lo que soy, pues sí [...] estuve en desventaja. Desde luego la lengua, el vestido, la situación económica, las relaciones sociales. Todo eso influye pero, pues siento que desde el momento en que tú demuestras que tienes la misma capacidad que ellos tienen, eso demuestra que sí se puede. (EX 5, comunicación personal, 12/01/2011)

La lengua, el vestido, la situación económica e inclusive las relaciones sociales, se asumen como marcadores de identidad y son enunciados para auto-afirmarse en su diferencia con “los otros”. Sin embargo, junto a los marcadores de identidad -lengua y vestido- se asocian los marcadores de la pobreza -situación económica y relaciones sociales-. Unos, lengua y vestido, marcan la identidad; los otros, situación económica y relaciones sociales,

son condiciones derivadas del contexto, por lo cual de ninguna manera tendrían que adoptarse como marcadores de identidad. Los primeros abonan a la autovaloración positiva, los otros socavan la autoestima: “Las diferencias de clase son reafirmadas por las diferencias culturales, y ello consolida -y a veces legitima- la desigualdad” (Margulis, 2009, p. 177).

El reconocimiento de la diferencia étnica no implica asumirse en minusvalía frente a los demás. La autovaloración positiva es un proceso complicado y aún más cuando se vive en condiciones de riesgo. Sin embargo, este proceso de interiorización se fortalece cuando es acompañado de acciones colectivas de afirmación identitaria:

Somos muy ricos en la cultura, las tradiciones, la lengua, las costumbres, muy arraigados, y vuelvo a lo mismo, que aunque una persona salga fuera, por ser sanmiguelero somos muy orgullosos de lo que tenemos ahí en San Miguel. (...) puedes ir a Estados Unidos o a donde quiera que sea y no tienes diferencia de tu esencia. Sí, aprendes y por supuesto te cultivas en otros medios ¿no? Pero eso nos hace ser diferentes, la tradición, la cultura, el arraigo que tenemos ahí, independientemente de la profesión, esa es la diferencia. (EX 5, comunicación personal, 26/11/2010)

La evidencia anterior muestra la estrecha vinculación entre una valoración identitaria colectiva y el reconocimiento pleno de las capacidades personales, el “Yo identificado” con su mismidad y consciente de la diversidad.

4.2. Aprender habilidades para la vida: las comunidades de práctica

La propuesta educativa de Tetsijtsilin considera, como una de sus convicciones primordiales, propiciar aprendizajes útiles a partir de ambientes de colaboración y participación de expertos. La premisa anterior sustenta, obviamente el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las aulas escolares y en todas las escuelas del país. Sin embargo, en Tetsijtsilin es válida y vigente para caracterizar también el proceso educativo que se promueve en las comunidades de práctica, es decir en los equipos conformados con alumnos, maestros y profesionales de la comunidad:

Mi papá, y mi mamá también estudiaron en Tetsijtsilin, nos decían, es que allá vas a aprender muchas cosas. Por ejemplo, los talleres. Por ejemplo, allá sí iba a aprender otras cosas más que... Matemáticas. Como en las otras escuelas que nomás iban a enseñar lo que ahí.. enseñan. Como que iba a cubrir otras alternativas. Como que ahí tengo otras cosas, varias opciones. (EX 6, grupo focal Yolpaki, 03/09/2010)

Las comunidades de práctica en Tetsijtsilin ofrecen “una formación técnica adaptada al medio, de forma que los alumnos cuenten con herramientas para ir construyendo, a partir de lo propio, una vida digna y una producción sustentable” (Schmelkes, 2012, p. 99). Además de la formación propiamente técnica, en las comunidades de práctica se asegura una articulación auténtica entre los aprendizajes formales del currículo con los aprendizajes de la cultura indígena, posibilitando la aprehensión de los saberes ajenos, desde la cosmovisión propia:

Sí, no sé cómo llamarlo pero este espacio que se les da a los valores comunitarios pues también se hacen presentes en la escuela, que no los saquen, esos

conocimientos también de las personas, de doña Celina que va a enseñar a hacer fajas, Don Lucio, ese saber de la gente como que es importante, esa mezcla, que en vez de complicarte o confundirte como que te hace más fuerte. (EX 7, grupo focal Tasoiykniuan, 04/09/2010)

Los talleres constituyen propuestas vigentes que actualmente encuentran concurrencia con planteamientos teóricos tales como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural:

La idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de estos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven en los participantes. (Díaz Barriga, 2006, p. 21)

Los criterios que conforman el modelo de la enseñanza situada reconocen e incorporan las premisas del constructivismo y del aprendizaje significativo, tales como la necesidad de partir de los conocimientos previos y necesidades reales del alumno, así como de la significancia y utilidad de lo aprendido. El paradigma de la enseñanza situada adiciona dos elementos:

[uno] la participación en comunidades de práctica auténtica, donde se destaca la colaboración, la pertenencia y la posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuos y, [dos] la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o

comunidades de pertenecía. (Díaz Barriga, 2006, p. 22)

Sin duda alguna, la comunidad de práctica que ha hecho más evidente su impacto, más allá del ámbito local, ha sido el taller de lengua materna. El dominio de la lengua nahuat, no sólo oral, sino en su forma escrita, ha enriquecido el perfil de egreso de los jóvenes de Tetsijsilin, quienes representan una minoría de indígenas alfabetizados en su propia lengua en la región. Ello ha posibilitado su acceso a diferentes instituciones como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y, por supuesto, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE):

Entré a CONAFE y algo que yo pude aportar fue el que yo conocía el alfabeto nahuat, por lo menos, el que nos habían enseñado y lo pude compartir con un grupo y luego con otro, luego los de ese grupo, creo que lo compartieron con otros grupos y no sé hasta donde pudo haber llegado ese alfabeto, creo que luego llegaron otros compañeros que también venían de la escuela [Tetsijsilin], eso fue de lo que más orgullo me pudo dar porque sentía que, había aprendido algo que podía compartir. (EX 8, grupo focal Tosepan, 09/09/2010)

Enseñar habilidades para la vida incluye, además de fomentar el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, la adopción de conductas cooperativas, la toma de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas, fines educativos que no se logran en ambientes escolares tradicionales, sino en el reto que asume la escuela y sus docentes de diversificar e innovar las prácticas educativas. De tal manera, el propósito pedagógico de “la construcción del propio aprendizaje” ni es una

tarea exclusiva de los maestros ni se centra en el aula aprendiendo contenidos estrictamente curriculares:

Tetsijtsilin ha formado a 27 generaciones de estudiantes que valoran su cultura, dominan su lengua, saben producir y crear de forma colaborativa, han desarrollado su capacidad crítica y creativa. Ellos trabajan y producen, transforman materia prima, crean arte. Ellos investigan, exploran, experimentan, proponen. Trabajan de manera colaborativa porque es así como aprenden los indígenas. (Schmelkes, 2012, p. 100)

La mayoría de experiencias comentadas revelan que, entre las habilidades más comunes en los jóvenes egresados, se encuentran la tenacidad y la seguridad de sus capacidades. Competir para ganar un lugar, a pesar de las pocas probabilidades para obtenerlo, es un ejemplo de ello:

¡Híjole!, en aquél momento lo habíamos presentado [el examen] como 560, de las cuales sólo se tenían que quedar 115, máximo 120, ¡Y yo me quedé! (EX 9, grupo focal Siuamej, 17/09/2010)

Yo solamente terminé el bachillerato, no tenía conocimientos de comunicación, aún así me inscribí en esa convocatoria. Hicimos el examen alrededor de trescientas personas [...] fueron tres días de examen, y entonces yo fui el tercer día y ... ¡Me quedé en un grupo de tan sólo veinte personas! Durante un mes tuvimos la capacitación y...al término de esa capacitación, pues ya fue que quedamos doce personas de las que íbamos a quedar como personal contratado para la radiodifusora. (EX 10, grupo focal Siuamej, 16/09/2010)

La perseverancia es un proceso continuo de resolución de tareas y problemas. Ser perseverante se asocia con actitudes positivas que estimulan el logro de las metas:

Con algunos compañeros que ya nos conocíamos en esta región, pues coincidimos en algunas ideas, empezamos a plantear la posibilidad de que nosotros pudiéramos concursar en esa propuesta. La propuesta se le planteó a la Secretaría de Desarrollo Rural del Estado, esto en coordinación con el Gobierno Federal, se firmó el convenio para crear las Agencias [de desarrollo rural] y afortunadamente se nos dio la posibilidad de operar el programa del PESA-FAO y ya fue así como hasta la fecha pues hemos seguido trabajando en esto de las agencias [...] ahí estamos tres egresados de Tetsijsilin. (EX 11, grupo focal Agencia, 06/09/2010)

Un aprendizaje útil y situado no sólo incentiva los logros personales además se impacta a la colectividad. Algunos ejemplos son los siguientes: Tzinacapan es la localidad que tiene el mayor número de profesores oriundos de la comunidad que forman parte del Sistema de Educación Indígena; la mayor cantidad de instructores comunitarios de CONAFE son de San Miguel Tzinacapan y son exalumnos de Tetsijsilin; cinco de los once trabajadores de la radio XECTZ La voz de la Sierra Norte son sanmiguelenses/as, dos de ellos exalumnos también; los primeros intérpretes en Procuración de Justicia en el estado de Puebla fueron 25, y de éstos, cuatro son egresados de Tetsijsilin.

El aprendizaje situado exige en la escuela una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones “reales” y “auténticas” semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en

donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos incluidos los frutos del conocimiento socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, esquemas, mapas, artefactos técnicos, etc. (Sagástegui, 2004, p. 33)

Si bien las perspectivas escolares de muchos jóvenes son altas y sus posibilidades son limitadas, existen logros de educación superior:

Entonces sí el 14 de Septiembre de hace un año [2009] presenté el examen profesional y pasé con ad honorem⁷ Sí, con ad honorem y pues ya estoy titulada. De hecho tenía el examen del CENEVAL aprobado y el pase automático con promedio de 9.2. (EX 12, grupo focal Siuamej, 30/09/2010)

Un acierto mayor es que Tetsijtsilin presenta la educación superior como una opción más de las muchas posibilidades para la realización personal y profesional.

[...] todo lo que hemos aprendido de allá [de Tetsijtsilin] es que tenemos esta parte de formarnos para continuar estudiando, pero que no debemos de olvidar lo que tenemos en la región, que eso es muy importante, entonces dentro de la escuela nos enseñaron a valorar mucho lo que es la cultura, lo que es son tradiciones y lo que tenemos en el campo, porque realmente lo que hemos visto en la actualidad es que todos nos preparamos o todos se preparan pero es pensar que van a ir a la ciudad, cuando tenemos en la comunidad, que aquí mismo

⁷ Máximo grado de mención de honor en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

nos podemos insertar para trabajar. (EX 13, grupo focal Tosepan, 05/09/2010)

La recomunalización es importante, los paradigmas del éxito y progreso asociados con tener título universitario, ganar bien y abandonar el pueblo, han sido revertidos. Ejemplo de ello es la constitución del Colectivo *Yoltajtöl* (en español “palabra viva”), constituido por algunos jóvenes profesionistas que al culminar la formación superior gestionaron y operan actualmente la Radio comunitaria *Teposejekatanojnotsaloni Tsinaka*⁸ desde donde se fomenta la cultura, la lengua y la recreación de los pobladores de San Miguel Tzinacapan.

Con el propósito de no sesgar la información y hacer un balance menos parcial sobre la calidad educativa en la escuela Tetsijsilin se muestran en el Cuadro 1 los resultados de la evaluación de logro educativo medido con la aplicación a alumnos de tercer grado de las Pruebas PLANEA⁹ de los últimos tres ciclos escolares.

⁸ De las raíces tepos, fierro; ejekat, aire; tanotsas, llamar; palabra compuesta para interpretar las funciones de la radio. *Tsinaka*, murciélago. Radio Tsinaka.

⁹ Esta prueba es Censal y se aplica sólo a los alumnos de tercer grado de secundaria, de acuerdo al INEE, esta prueba evalúa los aprendizajes clave en los campos formativos de Lengua y comunicación y Matemáticas con base en los contenidos del currículo (INEE, 2016).

Cuadro 1. Resultados de logro educativo de alumnos de tercer grado (%)

Nombre de la escuela	Año	Campos Formativos							
		Lenguaje y Comunicación				Matemáticas			
		LYC I	LYC II	LYC III	LYC IV	MI	MII	MIII	MIV
Tetsijtsilin	2015	23.8	44.4	17.5	14.3	59.4	28.7	6.3	4.7
Tetsijtsilin	2016	27.3	57.6	12.1	3.0	52.0	28.6	11.2	8.2
Tetsijtsilin	2017	34.3	53.7	7.1	22.9	46.1	23.7	10.5	19.7

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados nacionales de Planea y difundidos en el portal electrónico de la SEP durante los años correspondientes

Los niveles I tanto en Lenguaje y comunicación como en Matemáticas refieren dominios de conceptos básicos de ambos campos insuficientes, en contraste con el nivel IV de ambos campos que representan dominios altos. Se observa que en ambos campos los porcentajes de alumnos están distribuidos en los dos primeros niveles. Sin embargo, en el campo Lenguaje y Comunicación existe un mayor porcentaje en el nivel II y un porcentaje nada despreciable en el III nivel. Estos resultados no difieren mucho de los resultados alcanzados por otras escuelas en la zona, un dato importante es que los resultados de la escuela, alcanzados en los seis años en la aplicación de la extinta prueba ENLACE (Examen Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) nunca estuvieron por debajo de la media nacional.

Tetsijtsilin cuenta con una población de 334 alumnos distribuidos en 12 grupos, es la escuela Telesecundaria con mayor población escolar de todo el municipio de Cuetzalan. La escuela goza con un gran prestigio debido a su desempeño en eventos y concurso a nivel estatal y nacional: Premio Nacional a la Juventud (SEP- IMJ 1998), Mejor Propuesta de Intervención Pedagógica (SEP, 1997), Mejores Prácticas para una Educación de buena Calidad (SEP, 2004); Premio al Proyecto escolar con Perspectiva de Género (SEP- CONAFE, 2007); Experiencia exitosa de

Telesecundaria (DGME-SEP, 2009); Premio de educación ambiental (SEP- Fundación Liomot, 2012); Premio en Educación en Derechos Humanos (OEA- Fundación SM, 2015), Mención Honorífica Nacional en el Premio al Mérito ecológico (SEMARNAT, 2018). La matrícula se incrementó rápidamente a partir del ciclo escolar 2010 año en el que se inscriben los primeros alumnos de la cabecera de Cuetzalan. Actualmente asisten 35 jóvenes no indígenas que se desplazan de Cuetzalan, Xiloxochico y Yohualichan a pesar de que su asistencia diariamente a esta escuela les genera por lo menos cuarenta y cinco pesos diarios.

La certeza de haber obtenido resultados positivos y confiar que la escuela Tetsijtsilin es capaz de mantener las premisas educativas, a partir de las cuales ha educado a veintisiete generaciones de egresados, constituyen elementos que avalan, a futuro que la misión escolar permanezca.

5. CONCLUSIONES

La aplicación masiva de pruebas estandarizadas como medio para demostrar los dominios y logros educativos de los estudiantes en México se convirtió en el instrumento casi exclusivo para estimar la calidad de la educación. Durante 12 años y de acuerdo a los puntajes establecidos como medias nacionales, los logros educativos de las poblaciones escolares se adjetivaron como: insuficientes, elementales, buenos y excelentes. Como era predecible los resultados más bajos coincidieron con las condiciones desfavorables de las poblaciones cuyas características no se distinguían en la instrumentación de la prueba; las escuelas públicas ubicadas en zonas rurales e indígenas mostraron de manera frecuente y generalizada niveles de “insuficiencia” o, en el mejor de los casos logros educativos “elementales”.

El énfasis de la calidad puesta en el cuidado de los procesos educativos contempla otros indicadores tales como la promoción de un ambiente escolar favorable, la adecuación de contenidos curriculares, la inserción de acciones que fortalezcan el trabajo colaborativo y, en suma la relevancia de lo aprendido. Las implicaciones de este enfoque colocan en primer plano a los docentes y su decisión para diversificar e innovar la práctica educativa, flexibilizar el currículo, así como la creatividad con la cual respondan de manera pertinente a las necesidades educativas del contexto inmediato. Es decir el ejercicio real de la autonomía pedagógica y la vinculación estrecha de la escuela con la comunidad son premisas para alcanzar mejores niveles de logro educativo así como demostrar el desarrollo de capacidades personales y sociales de los estudiantes.

Existen evidencias de que Tetsijtsilin logró rebasar el ámbito de la folklorización del currículo, para mantener un proceso medianamente constante de interculturalización del ambiente, los contenidos y las acciones escolares.

De acuerdo a los dichos de los exalumnos entrevistados, las acciones educativas en Tetsijtsilin han logrado revertir en sus alumnos la aculturación inherente al currículo formal.

La autovaloración positiva sustentada en la reafirmación identitaria se constituye en un factor personal decisivo para reconocer sus fortalezas y, consecuentemente promover una visión optimista del futuro.

Las acciones escolares impulsadas en Tetsijtsilin gozan del reconocimiento de la gran mayoría de egresados. Destaca el gran valor que otorgan a los aprendizajes de habilidades para la vida, los cuales son adquiridos en las comunidades de práctica y que representan oportunidades concretas para mejorar, a corto y largo plazo, sus condiciones de vida sin abandonar la familia y la comunidad.

Por último, Tetsijtsilin ha demostrado adaptarse a las cambiantes condiciones del entorno sin dejar de ser un importante referente para el fortalecimiento de identidades y la expresión de las diferencias.

Seguramente existen otras instituciones educativas con experiencias escolares fructíferas en el ámbito de la calidad educativa. Sin duda todas ellas describen los esfuerzos para crear ambientes escolares que estimulen el aprendizaje y que mitiguen al mismo tiempo los riesgos del fracaso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. (2012). Tetsijtsilin. Una experiencia de reflexión educativa y orientación vocacional. En O. Gutiérrez y M. C. Morales (Comp.), *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 Aniversario* (pp. 15-19). Ciudad de México: SEP/CGEIB.
- Callejo, G. J. (2002). *Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación*. *Revista Especializada de Salud Pública*, 76 (5), 409-422.
- CDI (2009). *Regiones Indígenas de México. Indicadores y Estadísticas*. Disponible en <https://www.gob.mx/inpi>
- CONAPO. (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. Disponible en <https://bit.ly/2TzRU1I>
- CONAPO. (2015). *Infografía de la población indígena*. Disponible en <https://bit.ly/2wq0p6E>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). Disponible en <https://bit.ly/1iXRdq5>

- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en <https://bit.ly/2UNy4jR>
- DOF (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Disponible en <https://bit.ly/1daoWsC>
- DOF (2013). *ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Disponible en <https://bit.ly/2t87WnK>
- Gasché, J. (2010). De hablar de la Educación Intercultural a Hacerla. *Mundo Amazónico* (1), 111-134. Disponible en <https://bit.ly/2Dgkyhi>
- Sagástegui, D. (2004). Una Apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica* (24), 30-39. Disponible en <https://bit.ly/2DhJV2y>
- INEE (2012). *La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. Disponible en <https://bit.ly/1liX8D1>
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Ciudad de México, México: INEE.
- INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México: INEE.
- INEE (2017). *Resultados Nacionales 2017. Planea 3º de Secundaria*. Disponible en <https://bit.ly/2Bpgqvw>
- INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda. Panorama sociodemográfico de México*. Disponible en <http://www.censo2010.org.mx/>

- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Morales, M. C. (2012). Tetsijtsilin, 30 años abriendo brecha. En O. Gutiérrez y M. C. Morales, (Ed.), *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 Aniversario* (pp. 33-36). Ciudad de México, México: SEP/CGEIB.
- Morales, M. C. (2013). *Educación Indígena y Resiliencia: el caso de los egresados de la Telesecundaria Tetsijtsilin*. Ciudad de México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Orozco J. C., A. Olaya, V. Villate (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- SEP (2015) *Resultados de Nuestra escuela. Planea en Educación Básica*. Disponible en <https://bit.ly/2KrRNVi>
- SEP (2016) *Resultados de Nuestra Escuela. PLANEA en Educación Básica*. Disponible en <https://bit.ly/2GrHKfW>
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la Libertad y la creatividad*. Ciudad de México, México: SEP.
- Schmelkes, S. (2001). *Hacia una Mejor Calidad de nuestras escuelas*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. Ciudad de México, México: SEP
- Schmelkes, S. (2012). Una experiencia de educación intercultural. En O. Gutiérrez, y M. Morales (Ed.), *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 Aniversario* (pp. 99-102). Ciudad de México, México: SEP/CGEIB
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para atender las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Disponible en <https://bit.ly/2DV6RpA>

Capítulo III

¿Son los Planes de Mejora un mecanismo de regulación del currículo en la Comunidad de Madrid?

PILAR URIOS PINÓS¹

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata acerca de los posibles usos de los planes de mejora en los centros educativos de la Comunidad de Madrid para orientar la práctica docente y relacionarla directamente con el concepto de calidad educativa defendido por la Administración educativa en la normativa vigente, como así también para vincular más estrechamente las concreciones curriculares de las aulas con el currículo oficial de la Comunidad. Para realizar esta reflexión en primer lugar se desarrollarán algunos conceptos y aspectos contextuales necesarios para la discusión relacionada con las posibles funciones políticas que podrían estar vinculadas a la implantación de estos planes de mejora en los centros de la Comunidad de Madrid. Dentro de ellos, cabe destacar la definición de plan de mejora y las posibles disputas existentes al hablar de mejora y calidad educativa. En los siguientes apartados se aborda la relación directa que las Administraciones establecen entre las

¹Funcionaria del cuerpo de maestros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid.

pruebas externas de evaluación y los planes de mejora mediante un análisis crítico de la legislación vigente, así como sus posibles implicaciones sociopolíticas en la práctica docente. En definitiva este análisis se propone considerar el posible uso de los planes de mejora como un mecanismo de gobernanza por parte de esta Comunidad Autónoma², entendiendo la gobernanza en materia educativa como un conjunto de “prácticas pedagógicas de evaluación, selección, control, supervisión, provisión, dirección, gestión, aplicación de estándares, etc. (...) que adquieren una dimensión social y competitiva” (Vega, 2013, p. 104) y que son organizadas desde “un gobierno suave o a distancia que si bien no ordena rigurosamente cada paso del individuo, sí prefigura cuál debe ser su resultado” (Fernández-González y Monarca, 2018a, p. 382). Es decir, que los planes de mejora de la Comunidad de Madrid actuaran como una posible herramienta política y administrativa que guía en la elección de los contenidos de área, priorizando en el trabajo diario los que la normativa considera más importantes, y que influye en las decisiones pedagógicas de los claustros³. Este posible uso político permitiría regular el currículo desde las aulas y justificar este sesgo curricular en pos de la búsqueda de la calidad educativa.

² La Constitución española reconoce el derecho de autonomía de las regiones que forman España. Estas regiones se estructuran en Comunidades Autónomas que cuentan con sistemas jurídicos y administrativos propios así como autonomía política y financiera. En materia de educación, las Comunidades Autónomas tienen competencias para el desarrollo de la legislación básica del Estado y su puesta en marcha.

³ El Decreto 127/2017 establece el claustro de profesorado como uno de los órganos de gobierno colegiados que debe tener todo centro educativo y que garantiza la participación de todo el profesorado en el gobierno del centro. Entre otras funciones tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y decidir sobre los aspectos educativos del centro especificados en la legislación vigente.

2. LOS PLANES DE MEJORA Y LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD

Podemos definir los planes de mejora como un compromiso tomado en el centro educativo para “la transformación y perfeccionamiento del proceso educativo, teniendo en cuenta las potencialidades y necesidades de todos los miembros de la institución” (Mendoza y Companioni, 2018, p. 284) Al implantar estos planes en un centro no se espera simplemente la mejora específica del área seleccionada sino una mejora de gestión educativa, autoconocimiento y dinamismo del centro, lo que requiere una actitud receptiva y positiva ante el plan para lograr su eficacia. Para mejorar, es preciso proponérselo y concretar un plan de mejora (Mañú y Goyarrola, 2011). Además, según Adell y García García (2010), una de las mejores herramientas de gestión de calidad es la del reconocimiento público de las actuaciones de mejora tomadas. De hecho, todas las Administraciones educativas fomentan las prácticas de evaluación interna para poder identificar los puntos fuertes y débiles sobre cualquier aspecto curricular y organizativo de los centros educativos y la consiguiente puesta en marcha de este tipo de medidas a través de la implantación de planes de mejora de la calidad de la educación que sean coherentes con cada uno de los contextos educativos en los que nos podemos encontrar.

En este sentido, Espiñeira, Muñoz y Zeimer (2012, p. 149) afirman que:

Los planes de mejora se basan en una nueva filosofía de gestión que destaca el papel de las personas, como eje de las organizaciones, pone el acento en los procesos y en los resultados, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las

organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua.

Es cierto que estos planes podrían ser una herramienta eficaz para la mejora educativa de los centros, pero el principal dilema al estudiarlos es el hecho de que la mejora educativa es un concepto que depende de ciertos posicionamientos y concepciones relacionadas con la educación en general; es un concepto muy fácil de usar pero muy difícil de definir y consensuar. Es común que en un mismo centro al hablar de la mejora del mismo haya diferentes opiniones acerca del camino a seguir, por lo que cuanto mayor es la comunidad educativa que usa un mismo término, más amplias son estas diferencias conceptuales y más complicado el encauzar las medidas que se deberían adoptar en base a esa mejora deseada. Esto en parte se debe al propio fin de la mejora. Si bien la mayoría de los autores al hablar de los planes se centran en la idea de la mejora educativa, cuando leemos los textos elaborados por Administraciones educativas esta mejora está dirigida hacia la consecución de la calidad educativa, y es que la calidad se ha convertido en el concepto clave para dirigir la acción educativa hacia el camino deseado. ¿Y cuál es este camino? A la hora de enfrentarse a cualquier plan didáctico, lo más importante es establecer unos objetivos claros y tener en mente cuáles son los fines a conseguir con esos objetivos, y los planes de mejora consiguen vender una práctica de aula con objetivos comunes a todo un mismo centro, pueden llegar a configurar la columna vertebral de la acción curricular que se lleva a cabo en la mayoría de las áreas educativas, por lo que sería imprescindible pararnos y reflexionar sobre si estos planes educan en democracia, si forman para un mundo productivo, si reproducen la sociedad en la que se trabaja, si fomentan un análisis crítico... ¿qué mejora se busca y cuán lejos se pretende llegar o no?

La educación es un concepto complejo, asociado a múltiples prácticas que la atraviesan: los cuerpos docentes y no docentes, el

contexto político-administrativo, la estructura del sistema educativo, el sistema normativo, el currículo, la investigación educativa, el desarrollo profesional docente, la cultura de los centros, etc. (Gimeno, 2010). Pero incluso si concretamos más y nos centramos solamente en el currículo, sucede algo similar, ya que en su elaboración también influyen una gran cantidad de prácticas y dimensiones que lo atraviesan, como la actividad político-administrativa, la ordenación del sistema educativo, el tipo de participación y control (si el currículo va a ser más o menos abierto, dejando libertad a centros y profesores o siendo más centralizado), el sistema de producción de medios y los ámbitos de creación (más o menos concreto), así como el subsistema técnico-pedagógico, de innovación o práctico-pedagógico (Gimeno, 1988). Esta configuración tan compleja dificulta la tarea de definir y unificar términos tan amplios y subjetivos como calidad o mejora, y el reto que tiene ante sí cualquier Administración que quiera definir estos conceptos y aunar los fines de la mejora de la mayoría de los centros de una comunidad es una tarea complicada.

Para ello, la mayoría de las Administraciones han realizado diversos documentos desde el apartado de la Inspección educativa, orientaciones para la elaboración de los planes o normativa específica del uso, implantación y evaluación de los mismos. En el caso de la Comunidad de Madrid, llama la atención cómo la presentación de los planes de mejora está directamente relacionada con los resultados académicos de los centros siguiendo una visión puramente curricular. De hecho, consideran los planes de mejora como una herramienta didáctica desarrollada por la Consejería de Educación e Investigación para colaborar con los centros que no alcanzan la competencia necesaria de forma satisfactoria en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas.

Explicados estos aspectos, vamos a continuar centrados en el caso específico de la Comunidad de Madrid y explicar cómo se han desarrollado los planes de mejora en el primer nivel de

concreción curricular, al que pertenece toda la normativa establecida desde el Ministerio de Educación hasta las Direcciones de Área Territorial o las circulares y recomendaciones de la Inspección educativa. Este análisis nos ayudará a entender la estrecha relación que se ha mantenido entre los planes de mejora y las pruebas de evaluación externas. Para ello vamos a explicar antes qué son estas pruebas y cómo es su puesta en práctica.

3. PRUEBAS EXTERNAS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Hablar de planes de mejora en la Comunidad de Madrid supone hablar de pruebas externas de evaluación. Estas pruebas se realizan en tercer y sexto curso de primaria y tercero y cuarto curso de secundaria. Tienen un carácter censal y estandarizado. Cada alumno y alumna de la Comunidad las realiza de forma individual, a excepción de aquellos con necesidades educativas especiales con evaluación psicopedagógica. Cada curso escolar, la Comunidad de Madrid dicta nuevas instrucciones describiendo y especificando cómo se deben llevar a cabo las pruebas. En las últimas resoluciones se indica cómo éstas son supervisadas por maestros y profesores de la Comunidad que no hayan dado docencia directa en el grupo que deben supervisar⁴. Sus fines se orientan a la comprobación del grado de dominio de las destrezas, habilidades y capacidades en comprensión y expresión oral y escrita en lengua castellana e inglesa, cálculo y resolución de problemas de los estudiantes; es decir, se enfocan principalmente en el desarrollo de las competencias matemáticas y lingüísticas. La elaboración de estas pruebas se basa en los estándares de aprendizaje evaluables y

⁴ En este caso nos basamos en las resoluciones más recientes, de 1 de febrero de 2018. La normativa referida a las pruebas de los últimos cursos se puede consultar en <https://bit.ly/2G8Yw46> y <https://bit.ly/2Bjkkpu>

criterios de evaluación del logro de los objetivos de la etapa de Educación Primaria que marca la normativa de la Comunidad en su concreción curricular⁵. En la Dirección de Área Territorial⁶ de Madrid Este explican cómo estas pruebas se consideran un instrumento indispensable para orientar a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte y a los propios centros respecto de la eficacia de sus acciones educativas y planes de mejora, elementos que permitirían garantizar la mejora de la calidad de la enseñanza, así como para orientar. Pero afirmar que estas pruebas son el instrumento correcto para evaluar la mejora de los centros resulta una afirmación cuanto menos cuestionable, debido a las limitaciones que presentan. A lo largo de los cursos, el formato de las pruebas ha ido cambiando, y mientras que las primeras estaban más centradas en contenidos conceptuales, los últimos cuatro cursos, las pruebas se han centrado en evaluar las destrezas lingüísticas y matemáticas de los alumnos⁷, especialmente mediante redacciones, preguntas tipo test y operaciones matemáticas. Es decir, las pruebas se limitan a seccionar algunos contenidos del currículo tres asignaturas: inglés, matemáticas y lengua y literatura. De hecho el propio currículo nacional, siguiendo la importancia que la OCDE y demás Organizaciones Internacionales han dado al desarrollo de las Competencias Básicas, legisla que se deben trabajar siete competencias clave a lo largo de toda la práctica docente; pero las pruebas y la consecuente mejora en la Comunidad madrileña se centran solamente en dos de las siete competencias clave, y no solo eso, sino que dentro de esas

⁵ Estos objetivos están especificados en el Decreto 89/2014 de la Comunidad de Madrid.

⁶ En el Decreto 127/2017 artículo 4 se describen las Direcciones de Área Territorial como órganos directivos coordinados por la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid, que se encargan de la gestión territorial descentralizada de los centros educativos correspondientes a cada una de las cinco zonas de ámbito territorial de la Comunidad.

⁷ Las pruebas de los últimos cursos se pueden consultar en <https://bit.ly/2G8Yw46> y <https://bit.ly/2Bjkkpu>

competencias limitan mucho los indicadores que se consideran básicos de cada una. En estas pruebas el concepto de calidad se queda limitado a saber hacer cálculo mental o escribir dictados en una ficha, deja de lado no solo el resto de habilidades sino las habilidades personales de los alumnos, valores sociales, emocionales, de autoconocimiento y reflexión acerca de uno mismo y su propio aprendizaje, etc. ¿Realmente las habilidades examinadas son las que van a aportar la calidad al sistema educativo? ¿Realmente es este el sistema de aprendizaje por competencias a través de fichas el que va a marcar la mejora educativa? ¿Son las pruebas externas la llave para el éxito y eficacia de las acciones educativas?

Desde el momento en el que la Administración Pública decide priorizar ciertos contenidos del currículo sobre otros como medida para evaluar el sistema educativo, se produce una limitación del currículo que puede caer en la confusión de creer que efectivamente se está evaluando un sistema cuando en realidad esto no es así, y lo que se consigue es restar importancia a todos aquellos contenidos educativos relacionados con la educación social y cívica, la expresión artística, la creatividad, la crítica, la reflexión, la participación ciudadana o la equidad (Rappoport y Sandoval, 2015). Si solo se evalúan los contenidos conceptuales del currículo y solo en tres de las múltiples áreas que se imparten, el resto de contenidos, no van a ser evaluados, no van a aparecer en los informes realizados por la Administración sobre ningún centro o ningún estudiante, por lo que pierden valor ante la comunidad educativa y corren el riesgo de que cada vez cuenten menos para el centro a la hora de tomar decisiones educativas conjuntas, ya que el rendimiento académico específico de cada centro escolar va a ser medido solamente en función de los resultados de las tres asignaturas evaluadas por las pruebas.

Los propios centros, para conseguir mejores resultados en estas pruebas externas, pueden llegar a dejar de lado el desarrollo de

contenidos no relacionados con las pruebas (Romão, 2018), es decir, centrar la atención y los esfuerzos en la elaboración de planes de mejora creados para la mejora de resultados en las pruebas estandarizadas. De hecho, a lo largo de los diversos decretos y resoluciones que explicaremos a continuación, se induce a los centros a que estos planes de mejora estén realmente vinculados a las evaluaciones externas, ignorando otras posibles necesidades más adaptadas al contexto académico o social de cada centro educativo (Fernández-González, 2015). Este proceso sutil, revela el poder central que ejercen las Administraciones como supervisores de la práctica docente con nuevas herramientas de control sobre el desempeño de los trabajadores. Con esta afirmación no se pretende negar la importancia de los contenidos conceptuales del currículo relacionados con comprensión lectora, destrezas matemáticas e inglés, áreas de conocimiento que configuran la mayor parte de las evaluaciones externas de la Comunidad de Madrid, sino reflexionar sobre si realmente estos contenidos deberían ser los únicos que formaran la espina dorsal de la búsqueda de la calidad en la educación. Esto implica considerar cuál sería la mejor definición de educación y calidad, así como tener en cuenta todos los factores que influyen en lo académico para lograr una visión global que influya a la hora de gestionar las acciones de gestión y supervisión.

4. LEGISLACIÓN, EVALUACIONES EXTERNAS Y PLANES DE MEJORA

Teniendo en cuenta la cantidad de planes de mejora que se desarrollan en toda la Comunidad, cabe preguntarse cómo el concepto de mejora, que presumiblemente debería fomentar el debate educativo y guiar nuevas formas de enseñanza, ha terminado convirtiéndose en un sinónimo de herramienta para priorizar el trabajo sistemático de aquellos contenidos que

posteriormente se van a evaluar en las pruebas externas, especialmente aquellos relacionados con los bloques de contenidos más conceptuales del currículum de las áreas lingüísticas y matemáticas. Esta concepción de los planes de mejora se centra mucho más en los resultados académicos de las pruebas que en la propia mejora educativa desde una perspectiva competencial, como defiende el preámbulo de la LOMCE. Para ello vamos a revisar la normativa vigente y a analizar el discurso empleado con respecto a los planes de mejora. Es muy importante realizar este análisis desde un punto de vista crítico, ya que los discursos de cualquier tipo tienen efectos en la construcción de la realidad en la que vivimos, trabajamos y enseñamos, son capaces “de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión de mundo” (Bourdieu, 2014, p.71). Este análisis nos permitirá establecer relaciones entre las unidades del lenguaje que en este caso nos interesan, el uso de las palabras, de las causalidades o de las implicaciones lingüísticas teniendo en cuenta un contexto cognitivo, social, político y cultural (Fernández-González y Monarca, 2018b). El enfoque interdisciplinar que supone el análisis crítico del discurso, surgido de la Lingüística crítica (Fowler y Kress 1979), se centra específicamente en el estudio del lenguaje como práctica que ejerce poder y las disputas que giran en torno a los significantes vacíos, tal como sucede en la forma de relacionar la calidad con las pruebas externas, éstas a su vez con los planes de mejora, y los planes como medio para llegar a la eficacia, eficiencia y mejora educativa.

La primera crítica que podemos encontrar al discurso empleado por las Administraciones no se centra en el contenido sino en la forma, y es que las principales fuentes de documentos de análisis son leyes y normativas de obligado cumplimiento, pero, si pretendemos una educación democrática, ¿no debería existir un discurso construido democráticamente con respecto a qué se quiere mejorar o cómo se quieren implementar estos planes? Puede ser

que estos documentos en realidad lo que consigan es una justificación de ciertas acciones políticas de control y seguimiento más alineadas con un paradigma mercantilista de la educación que con uno democrático y basado en la educación como derecho universal. Vamos ahora a centrarnos en el desarrollo de los contenidos vigentes estas normativas.

El Congreso de los Diputados aprobó en noviembre de 2013 la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. La nueva ley no sustituye sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta ley se auto-justifica en base a la mejora de las competencias básicas de educación, apelando a los resultados de España en las pruebas externas internacionales (Fernández-González, 2015). En este documento legislativo, ya se presentan los planes de mejora como un elemento de mejora de la calidad de los centros, especificando que en ellos no deben faltar las competencias básica, así mismo, en el preámbulo, VIII se menciona el carácter diagnóstico de las pruebas o evaluaciones externas, adoptadas como un elemento que permita conocer mejor la realidad educativa del alumnado, centros y sistema educativo y a partir de ahí establecer las acciones necesarias para la mejora. No solo eso, sino que en la LOMCE se atribuye la competencia final de aplicación de estos planes de mejora a las Administraciones educativas. Pero la misma ley afirma que es el director el que debe “impulsar planes para la consecución de los objetivos” o “fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos, con las Administraciones locales” (LOMCE, art. 132) y se atribuye al Claustro la función de “promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica” (LOMCE, art. 83). Teniendo en cuenta que tanto el director como el claustro de profesores. Esto plantea dudas acerca de quién debería ser el

verdadero y último responsable a la hora de elaborar los planes de mejora.

Hoy en día, el contexto educativo global está marcado por la rendición de cuentas, entendida como una implicación en la que el Estado puede delimitar metas y resultados esperados de las escuelas y controlar el trabajo de los agentes educativos desde un punto de vista gerencial y centrado en los resultados (Verger, 2017). En este contexto, es imprescindible garantizar la autonomía de los centros para que los centros realmente pudieran ceñirse a las características de su entorno, ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades específicas de cada caso y ofrecer una rendición de cuentas contextualizada basada en la realidad; pero cabe preguntarse si realmente se está respetando la decisión de los docentes y directores de centro a la hora de concretar su currículo.

Teniendo en cuenta que la ley nacional, y los consiguientes decretos de las comunidades nombran a las Administraciones como máximos responsables de la implantación de los propios planes de mejora, no queda claro cuál es el nivel de competencia y responsabilidad real que el equipo directivo y claustro de profesorado tienen en la propia mejora de su centro educativo, especialmente si en ese centro se ha implantado un plan de mejora específico desde la Administración. De hecho en el artículo 20 de la LOMCE, no se duda a la hora de dar potestad a las Administraciones para poder “establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan establecido” (LOMCE, art 21) o “que no alcancen niveles adecuados” (LOMCE, art 120). La propia redacción delata la falta de indicadores específicos, pues ¿qué se considerará un nivel adecuado por parte de la Administración? ¿Quién y cómo se decidirá el nivel?, si la Administración establece un plan de mejora en un centro concreto, entonces ¿la responsabilidad de la gestión y puesta en marcha ese plan debería ser de la Administración, del

centro o compartida? No hay documentos legislativos que especifiquen cuáles son los requisitos para que las Administraciones implanten o no planes de mejora en los centros, ni que expliquen cómo deben actuar éstos una vez se haya implantado un plan específico; pero sí existe una relación directa a nivel legislativo entre los resultados de las evaluaciones de la Administración y la aplicación de planes de mejora. Es el Real Decreto 126/2014 el que ofrece una respuesta más concisa y muestra la estrecha relación legal entre pruebas externas y planes de mejora:

Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas según dispongan las Administraciones educativas [...] De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas. Estas medidas se fijarán en planes de mejora de resultados. (Real Decreto 126/2014, art. 12.3)

La Comunidad de Madrid toma así el relevo para poder justificar los planes de mejora en base a los resultados de las evaluaciones externas.

5. LOS PLANES DE MEJORA EN LA COMUNIDAD DE MADRID COMO POSIBLES MECANISMOS REGULADORES DEL CURRÍCULO

La incorporación por Decreto de contenidos y metodologías al currículo escolar no basta para conseguir cambios a nivel de las prácticas escolares. El profesorado es siempre el ejecutor y protagonista de los cambios educativos, pero es aquí cuando entra en juego la noción de mecanismo como herramienta para configurar la práctica docente. Roger Dale (1989) desarrolla este

concepto para analizar las relaciones de poder entre diferentes escalas de decisión de acuerdo a diferentes variables, como la autonomía de las instituciones implicadas, el impacto sobre los objetivos educativos, el contexto de la acción, etc. Con esta noción en mente y teniendo en cuenta que existen herramientas o mecanismos que pueden ser usados por los Departamentos de Educación para influir de forma directa en la práctica docente del aula (Monarca, 2015), vamos a continuar analizando cómo los planes de mejora de los centros pueden efectivamente incidir sobre la elaboración de las programaciones de aula y sus prácticas, afectando al desarrollo del currículo.

La principal herramienta para configurar la elaboración de los planes que usa la Comunidad de Madrid llega El 18 de Octubre de 2005, cuando se aprueba la Orden 5420-01 que permitió que la Dirección general de Mejora de Calidad de la Enseñanza pusiera en marcha un Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables (2006), publicando resultados generales de las pruebas CDI y relacionándolos directamente con la alta tasa de abandono escolar, el fracaso escolar y la necesidad de mejora en destrezas básicas o curriculares de las asignaturas de Lengua y Matemáticas (2007). Con esta orden se pretendía “dotar a los centros escolares y a la Administración de una referencia clara para valorar cualquier plan de mejora que se quiera llevar a cabo” (Orden 5420-02/2005, Introducción). Para lo que se publicaron varios documentos guía y recursos para maestros enfocados a la práctica de la prueba externa de evaluación. Una semana después, mediante las Instrucciones del 24 de octubre de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se especificó en qué aspectos curriculares se debían centrar los planes de mejora de los centros, teniendo en cuenta las destrezas que se demandaban en las pruebas externas y la forma de evaluarlas. Finalmente, en diciembre del mismo año, la Resolución de la Dirección General de Ordenación Académica establece unos estándares que rigen el

currículo de los centros teniendo como base los resultados de las pruebas CDI para que sirvieran de guía a la hora de elaborar los planes de mejora de los centros. Así lo especificaba la Dirección General de Ordenación Académica en la Resolución 20 de diciembre de 2005:

Los estándares fijados en la presente Resolución habrán de servir de referencia para la elaboración, adaptación o mejora de las programaciones didácticas, para la práctica docente, para la evaluación continua, para los planes de mejora que los centros elaboren y, de forma muy significativa, para mejorar los resultados en las evaluaciones externas que en su momento lleve a cabo la Administración educativa. (Art. 4)

Poco después de la publicación de esta normativa, desde la Comunidad se crea un grupo de trabajo con Asesores Técnicos Docentes encargados de la elaboración de seis planes de mejora “de los cuales dos de ellos desarrollan la competencia matemática: Cálculo mental y Comprensión de problemas; y los cuatro restantes están enfocados a la mejora de la competencia lingüística: Comprensión lectora, Expresión escrita, Ortografía y Comprensión y expresión oral en Inglés” (Comunidad de Madrid, s.f.), listos para ser implementados en los centros que se consideraba necesario por parte de la Comunidad y de ofrecer la formación docente relacionada con estos Planes de mejora del rendimiento. Por su parte, desde la Inspección educativa se informa a los centros de que estos planes se consideran un documento institucional, por lo que las programaciones didácticas deben incluir la especificación de la implantación del plan de mejora en su planificación de aula, los criterios de calificación o evaluación del mismo, etc.

Resulta paradójico ofrecer los planes de mejora como una herramienta para ejercer la autonomía de centros cuando en realidad estos planes se han configurado como guías para la mejora

de objetivo específico, que corren el riesgo de resultar en una homogeneización del currículo (Monarca, 2012). No solo eso, sino que en la aplicación de estos planes de mejora se asigna al director la máxima responsabilidad en su desarrollo, implantación y evaluación para poder contextualizar la práctica educativa concreta a su propia realidad educativa, socioeconómica y cultural, las necesidades de su alumnado, de las familias, la historia interna del centro o las experiencias educativas previas, etc. pero a la vez que se le insta a usar unos planes predefinidos y generalistas.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, los planes de mejora de la Comunidad de Madrid corren el peligro de convertirse en herramientas que legitimen una nueva política educativa que considera a la educación como una mercancía que se puede vigilar, medir y comparar, y que se incorporen al día a día de las aulas de forma naturalizada, sin atender a los implícitos que aquí se han analizado.

Es preciso tener en cuenta que las evaluaciones invitan a ver el mundo desde una perspectiva específica que lógicamente sesga el currículo y la práctica. Por tanto, al basarnos en estas evaluaciones para elaborar planes, esos mismos planes pueden seguir estando sesgados. Cuando los propios planes se presentan como una práctica docente directamente relacionada a la mejora de los resultados en estas pruebas, no cabe sino ser cautelosos ante las posibles implicaciones políticas de esta práctica, teniendo en cuenta además que la propia ley considera que la Administración tiene potestad para implementar planes de mejora en los centros en los que se considere necesario.

Para concluir, pero sin cerrar esta reflexión, es importante recordar qué funciones podrían estar realizando estos planes de mejora más allá de los fines pedagógicos que se explicitan, pues

ante un contexto de competitividad educativa y globalización es importante atender no solo a los objetivos curriculares sino mirar más allá e indagar en los posibles fines sociales y políticos que trascienden la práctica docente. Aparte de un posible refuerzo de las políticas aplicadas en un nivel práctico en el aula, estos planes corren el riesgo de convertirse en un mecanismo capaz de reducir el currículo de los centros, dirigiendo la importancia hacia los contenidos referidos a las pruebas externas, dejando de lado las materias y contenidos que no aparecen ahí. Otro riesgo es el de homogeneizar las prácticas de enseñanza y guiarlas hacia la estandarización de las destrezas y contenidos conceptuales relacionadas parcialmente con dos de las siete competencias clave marcadas por la ley.

Estos posibles usos de los planes nos invitan a estar alerta y estudiar estas herramientas pedagógicas desde todas las perspectivas posibles y preguntarse si realmente los planes de mejora en la Comunidad de Madrid se están convirtiendo en un mecanismo de gobernanza por parte de la Administración y cuál sería el impacto real de la misma en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, E. y García-García, S. (2010). *Gestión de calidad en la educación dentro de las administraciones públicas*. Melilla: Publidisa.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France*. Barcelona: Anagrama.
- Comunidad de Madrid (s.f.). *Evaluación 3º Primaria*. Disponible en <https://bit.ly/2G8Yw46>

Comunidad de Madrid (s.f.). *Evaluación 6º Primaria*. Disponible en <https://bit.ly/2Bjkkpu>

Comunidad de Madrid (s.f.). *Planes de Mejora del Rendimiento Académico*. Servicios e Información, Educación. Disponible en <https://bit.ly/2S3vb1c>

Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, *por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria*. Disponible en <https://bit.ly/2H4Ahns>

Decreto 127/2017, de 24 de octubre, del Consejo de Gobierno, *por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación e Investigación*. Disponible en <https://bit.ly/2t6gZFG>

Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (2006) *Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables*. B.O.C.M. Consejería de Educación. Disponible en <https://bit.ly/2WEqJVi>

Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (2007). *Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables. Lengua Castellana en Educación Primaria*. B.O.C.M. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Disponible en <https://bit.ly/2MNQtKn>

Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (2007). *Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables. Matemáticas en Educación Primaria*. B.O.C.M. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Disponible en <https://bit.ly/2GkVfhp>

Espiñeira, E., Muñoz, J. M. y Zeimer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros

- educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *REIFOP*, 15 (1), 145-155.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Fernández-González, N y Monarca, H (2018a). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018b). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Madrid: Dykinson.
- Fowler, R. y Kress, G. (1977). Critical linguistics. En Fowler, R. Hodge, B. Kress, G. y Trew, T. *Language and control* (pp. 185-221). Londres: Routledge Library Editions.
- Gimeno, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010) ¿Qué significa currículum? En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum* (pp.21-45). Madrid: Morata.
- Mañú, J. M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Mendoza, I. R. y Companioni, I (2018) Metodología de la evaluación de la gestión directiva en el proceso educativo de la escuela primaria. *Universidad y Ciencia* 7(2), 281-296
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 164-176.

Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rappoport, S. y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8(2) 18-29.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Disponible en <https://bit.ly/2BJkRCq>

Resolución de 20 de diciembre de 2005, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se *establecen los estándares o conocimientos esenciales de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, para los diferentes ciclos de la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid*. Disponible en <https://bit.ly/2t0MTDN>

Resolución de 1 de febrero de 2018, de las Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia, y de Organización Educativa, por la que se dictan *instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación individualizada de los alumnos de tercer curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid*, en el año académico 2017-2018. Disponible en <https://bit.ly/2G8HDqg>

Resolución de 1 de febrero de 2018, de las Viceconsejerías de Política Educativa y Ciencia, y de Organización Educativa, por la que se dictan *instrucciones para la celebración de las pruebas correspondientes a la evaluación final de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid*, en el año académico 2017-2018. Disponible en <https://bit.ly/2BesgZa>

- Romão, J.E. (2018). Evaluación en la educación: ¿Por qué está de moda? En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 66-90). Madrid, España: Dykinson.
- Vega, L. (2013) Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación? *New Approaches in Educational Research*, 2(2), 100-106.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2017). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 663-684.

Capítulo IV

CONCEPCIONES SOBRE CALIDAD EDUCATIVA EN UNA ESCUELA RURAL DE CUNDINAMARCA-COLOMBIA

RUTH QUINTERO Y CAROLA HERNÁNDEZ¹

1. INTRODUCCIÓN

En muchos contextos de América Latina, la calidad educativa de una escuela se entiende “simplemente por una comida segura al día, un profesor o profesora que no falte, que no maltrate y que, ojalá, al menos entienda la lengua de los estudiantes” (Torres, 2014, p. 1). En el afán de identificar factores cuantificadores de una educación de calidad, los tomadores de decisiones han optado por establecer un nivel de calidad a través del rendimiento de los estudiantes en sistemas estandarizados de evaluación. Los resultados de estas pruebas son usados para determinar la calidad de las escuelas y de sus maestros (Arancibia, 1997; Casassus, 2007; Gómez Yepes, 2004; Guerra, 1999), con lo cual se equipara la calidad educativa con resultados de pruebas estandarizadas, y Colombia no es la excepción. Incluso, desde el mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN), se han legitimado los resultados en la prueba nacional Saber como la forma principal en que los

¹ Grupo de Investigación Educación y Evaluación en las Disciplinas. Universidad de los Andes, Colombia.

colegios dan a conocer su nivel de calidad educativa (Guerra, 1999).

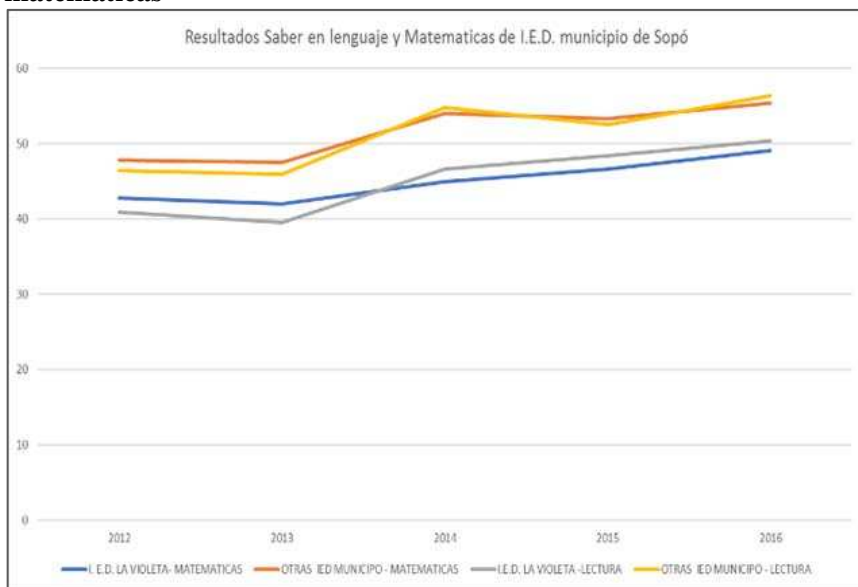
Además de lo cuestionable que pueda resultar la idea de reducir la calidad educativa a un número sacado de los resultados de pruebas estandarizadas, un efecto negativo real de estos resultados lo viven directamente los egresados de las instituciones con bajos puntajes, quienes terminan alejados de la educación superior debido a que dichos resultados son utilizados por las universidades en los procesos de admisión bajo el criterio de dar prioridad a los puntaje más altos de las pruebas, lo cual les genera a estos ex-alumnos mayores dificultades para mantenerse en el sistema educativo y esto termina teniendo incidencia en su calidad de vida presente y futura.

No obstante, independientemente de los cuestionamientos mencionados anteriormente sobre las pruebas estandarizadas, un resultado consistente de las pruebas Saber es el reflejo de la brecha entre la educación rural y la urbana, en detrimento de la primera (OECD, 2016; Acosta, Ordóñez y Parra-Peña, 2013). Sumado a las dificultades de acceso a la educación superior generadas por los resultados de las mismas pruebas, se genera un círculo vicioso en el que los estudiantes del sector rural tienen cada vez menos acceso a niveles mayores de escolarización, concordando así con el reporte de la OCDE en relación con la educación rural en el país.

El municipio de Sopó, Cundinamarca, no es ajeno a esta dinámica nacional. Sopó se localiza a 15 kilómetros de la capital del país y cuenta con vías de acceso bien desarrolladas hacia la cabecera municipal. Allí se ubican cuatro colegios públicos: tres ubicados en la cabecera municipal y uno, en la zona veredal rural. El colegio rural es el más pequeño, atiende menor número de estudiantes y cuenta con mayor cantidad de familias que reciben subsidios del estado por su nivel de pobreza. Históricamente, este establecimiento es la escuela pública del municipio que ha tenido el

más bajo desempeño en las pruebas Saber, tal como se evidencia en la Gráfico 1.

Gráfico 1. Resultados comparativos Saber en lectura y matemáticas



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados Saber 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 publicados en la página oficial: www.icfes.gov.co

En comparación con sus pares urbanas, durante los últimos cinco años la escuela ha obtenido promedios entre 8 y 10 puntos menos en lenguaje y matemáticas, y casi 20 puntos menos en el área de inglés, evidenciando que la brecha es profunda y que las acciones realizadas para cerrarla no están siendo efectivas.

Una de estas acciones es que desde el año 2010 el gobierno municipal de Sopó ha asignado recursos para que la institución educativa rural implemente y asegure anualmente un Sistema de Gestión de Calidad (SGC). Como resultado, la institución ha obtenido la certificación de calidad total ISO 9001-2008 (para

todos sus procesos, Certificado No. SG-2011002813) desde el año 2012. Este tipo de decisiones políticas parten de la creencia, enraizada además en el sector educativo, de que una certificación de gestión de calidad SGC es un sello de prestigio y calidad para las instituciones educativas que la ostentan. Además, consideran, erróneamente, que traer un mecanismo empresarial y sobreponerlo en la escuela es la clave para tener colegios de calidad.

Este caso concreto evidencia una situación común en el contexto educativo colombiano: se han implantado modelos y medidas externas de calidad educativa, como las pruebas estandarizadas y el SGC, pero ninguno de ellos se preocupa por conocer o articular la visión de CE con la que los actores de la comunidad educativa se identifican, desempoderándolos de su rol activo en la búsqueda de dicha calidad.

Conocer esta visión permitiría identificar espacios concretos de estrategias de mejora de la calidad educativa, al empoderar e involucrar a docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos en la reflexión sobre su aporte a la CE de la institución. Por tal motivo, el presente estudio se centrará en comprender la concepción de calidad educativa en la I.E.D de educación rural del municipio de Sopó, a partir del análisis de las concepciones de calidad educativa que tienen los diferentes actores de la institución.

2. MARCO TEÓRICO

Definir calidad en la educación no es una tarea sencilla; por ello, en este apartado se presentan tres visiones sobre este concepto que se evidenciarán a lo largo del estudio realizado. Primero, se presenta la postura y reflexiones de los autores en relación con la calidad educativa que enmarcan el presente estudio. Luego, se hace referencia a los sistemas estandarizados de evaluación como

herramienta para medir la calidad educativa y, por último, se tendrán en cuenta los aportes al mismo concepto de los sistemas de gestión de calidad.

2.1. Marco de referencia para definir la calidad de la educación

La educación ha sido considerada como un derecho humano fundamental que le permite a los integrantes de cada sociedad participar activamente en ella. En ese sentido, es vista como una necesidad y una obligación económica, política y social (Tomasevski, 2001; Vegas y Petrow, 2008).

Sin embargo, hacer que los niños y jóvenes vayan a la escuela no garantiza que ellos adquieran las competencias básicas en lectura y matemáticas: “la realidad es que factores como la pobreza, el género, la etnia, las discapacidades y el lugar de nacimiento determinan sus posibilidades de ir a la escuela y de aprender, una vez en ella” (UNESCO, 2014, p. 211). Por ello, no basta con tener educación, sino que ésta debe ser de calidad. Así, abordar la calidad educativa exige una perspectiva crítica y amplia que supere, por una parte, la visión de CE aportada por los SGC con base en normas generalizadas, y por otra, la perspectiva asociada únicamente a los resultados de las pruebas estandarizadas.

De igual manera, se debe considerar que los diferentes marcos para definir la calidad educativa (Tomasevski, 2001; UNESCO, 2005; UNICEF, 1993; Vegas y Petrow, 2008;) presentan tensiones entre sí, porque muestran su visión de calidad educativa desde enfoques que se contraponen, como los economicistas y los centrados en los derechos humanos u holísticos. Lo anterior confirma la carga polisémica del concepto, que alude a muchas cosas a la vez.

Por ejemplo, UNESCO (2005) aborda la calidad educativa como un concepto multidimensional porque para su definición es pertinente tener en cuenta los principales elementos que conforman los sistemas educativos y la forma en que interactúan. Estos pueden caracterizarse en las dimensiones centrales que influyen los procesos nucleares de la enseñanza y el aprendizaje: 1. las características de los estudiantes, 2. el contexto, 3. los aportes potenciadores, 4. la enseñanza y el aprendizaje, y 5. la dimensión de los resultados.

Para Aguerrondo (2002), la calidad educativa es un concepto social e históricamente determinado, porque su definición depende del momento histórico en que se haga y de los patrones culturales asociados con una realidad específica y una formación social concreta, en un país determinado y en un momento preciso. En consecuencia, las definiciones de este concepto surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.

Adicionalmente, este es un concepto alineado política, epistemológica e ideológicamente con el contexto. La calidad educativa, lejos de ser un concepto neutro, nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar la realidad (Aguerrondo, 2002). Así las cosas, un sistema educativo de calidad debe alimentar al sistema cultural con los valores que éste reclama para constituirse como sociedad. Y a nivel político, hoy por hoy, es responsable de garantizar el aprendizaje de los valores, las actitudes y las conductas básicas que una sociedad democrática, solidaria y participativa reclama.

Tomasevski (2001) señala que todos tenemos derecho a una educación inclusiva gratuita y de calidad. Desde esta perspectiva, la calidad educativa es un derecho civil, cultural, económico, social y político que debe ser garantizado por los gobiernos.

Finalmente, siguiendo a Vegas y Petrow (2008), la calidad educativa es un concepto que alude al aprendizaje estudiantil. Las autoras señalan la importancia de que los niños que ingresen al sistema educativo latinoamericano reciban una educación con calidad y equidad, esto es que puedan aprender de acuerdo con todo su potencial.

Así, en el marco del presente trabajo, los autores asumieron la calidad educativa como un concepto complejo, multidimensional (UNESCO, 2005), social e históricamente determinado (Aguerrondo, 2002), alineado política, epistemológica y axiológicamente con el contexto (Aguerrondo, 2002), estrechamente relacionado con los aprendizajes de los estudiantes (Vegas y Petrow, 2008) y un derecho humano fundamental (Tomasevski, 2001).

2.2. La perspectiva de las pruebas estandarizadas como indicador de calidad educativa

En Latinoamérica, los sistemas de medición de calidad educativa a través de pruebas estandarizadas se desarrollaron a partir de la década de 1980 de manera autónoma por los diferentes países y, con el apoyo del Laboratorio Latinoamericano de Medición de la Calidad de la Educación de la Unesco a partir de 1995. Se entiende por una prueba estandarizada cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado (Popham, 1999). Estas son herramientas de evaluación que permiten hacer una inferencia sobre los conocimientos o las destrezas que posee un estudiante en un área determinada. La inferencia está relacionada con las normas establecidas por los ministerios de educación y puede ser comparada con las obtenidas por una muestra nacional de estudiantes de la misma edad o grado (Popham, 1999).

Desde esa perspectiva, se comprende la calidad de la educación como “el nivel de logro que obtienen los estudiantes en diversas pruebas que miden conocimientos y habilidades que deberían haber sido enseñados, de acuerdo con los programas de los ministerios de educación, en su paso por la escuela” (Arancibia, 1997, p. 7). Si la educación recibida es de buena calidad, entonces los resultados obtenidos en las pruebas son buenos, y si, por el contrario, los resultados obtenidos no son satisfactorios, la calidad de la escuela es puesta en duda.

En Colombia, la entidad encargada de la evaluación de la educación es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el cual actúa como una institución independiente adscrita al Ministerio de Educación Nacional (MEN). Sus funciones están relacionadas con el diseño y la aplicación de las pruebas estandarizadas nacionales, entre ellas las que se implementan en los grados 3º, 5º, 9º y 11º, conocidas como Saber. Estas pruebas tienen una orientación hacia las competencias; por lo tanto, buscan evaluar lo que los niños saben y lo que saben hacer con lo que aprenden en áreas como matemática, lenguaje y ciencias (naturales y sociales).

Sin embargo, no siempre la evaluación del país se centró en competencias. Fue con la implementación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que se sentaron las bases para la consolidación de un nuevo sistema nacional de evaluación de la educación y el ICFES debió asumir el cambio de los exámenes que tradicionalmente desarrollaba, los cuales se centraban en contenidos disciplinares.

A pesar de este cambio en la evaluación del país, de la transformación curricular a partir de la implementación de estándares de competencias y de la alineación con la nueva política en materia de evaluación por parte del ICFES, la realidad es que, tal como lo señalan Hernández, Benítez y Flores (2017), la

resistencia por parte de los docentes y el desconocimiento de la ley y de otros documentos de la política pública “han reforzado la idea de que el Estado despoja a los profesores y los obliga a ofrecer una educación que no considera sus opiniones” (p. 153), motivando el hecho de que, en la práctica, los profesores no se han movilizado de manera sustancial y continúen primando los contenidos sobre las competencias en la mayor parte de las aulas del país. En consecuencia, la distancia entre lo que los profesores enseñan y lo que las pruebas evalúan se hace evidente en los bajos resultados obtenidos por un número importante de niños y jóvenes del país en dichas pruebas (ICFES, 2012).

La situación se complejiza aún más porque, como presenta Ayala-García (2015), para la comunidad en general y los entes gubernamentales, los resultados de las evaluaciones nacionales de competencias Saber se han usado históricamente como insumo para la toma de decisiones de política educativa, como servicio de información y como estrategia para medir la calidad. Y, aunque el ICFES no lo hace directamente y ha insistido en que no es su propósito, históricamente en la práctica -dado que los resultados son información pública- las pruebas Saber 11 se utilizan para categorizar las instituciones educativas del país en términos de desempeño (superior, alto, medio y bajo).

En el 2015, asumiendo las recomendaciones de la investigación internacional que indica que la calidad de la educación, más que la cobertura o el número de años cursados, tiene un impacto causal sobre el crecimiento económico del país (Banco Mundial, 2008), el MEN presentó el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) como una nueva herramienta para medir la calidad educativa de los colegios en Colombia. El ISCE otorga una calificación de 1 a 10 (siendo 10 el puntaje más alto) por cada nivel educativo evaluado en las pruebas Saber. La calificación corresponde a la suma de cuatro componentes: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar (Zambrano, 2015). El

componente de progreso (4 puntos) mide qué tanto ha mejorado la institución educativa en relación con los resultados que obtuvo el año anterior en las pruebas Saber. La valoración del componente desempeño (4 puntos) depende directamente del promedio de la institución educativa en los grados y áreas evaluadas en la prueba Saber. El componente de eficiencia (1 punto) mide el porcentaje de reprobación en la institución educativa con base en la matrícula. Finalmente, el ambiente escolar (1 punto) corresponde a la evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase.

La distribución de la puntuación en el ISCE pone en evidencia y valida la lógica, ampliamente difundida en el país, de asociar los resultados de pruebas Saber con calidad educativa (Gómez Yepes, 2004). Y, aunque el MEN menciona que el índice no tiene como propósito hacer clasificaciones, sino ofrecer insumos objetivos de análisis para que las instituciones educativas puedan mejorar la calidad de la educación (Zambrano, 2015), en la práctica, nuevamente, se evidencia que el ISCE constituye la base para crear un ranking de colegios.

Las tensiones son mayores porque con frecuencia las instituciones educativas se encuentran en dilemas en los que se evidencia que las estrategias para medir la calidad educativa basadas solamente en el desempeño en pruebas estandarizadas son limitadas, fomentan la segregación a partir de mediciones y clasificaciones e imponen presiones en los actores educativos (Ortiz Morales y Montoya Vargas, 2015). Una de las soluciones adoptadas por las instituciones educativas colombianas es generar un Sistema de Gestión de Calidad (SGC) que les permita tener un referente interno, que conlleve a generar procesos de mejoramiento.

2.3. La perspectiva de los sistemas de gestión de calidad en el contexto escolar

La familia de las normas ISO 9000 se crearon, inicialmente, para la industria de la fabricación con el fin de asegurar calidad en relación a los productos que eran manufacturados. Pronto estas normas ganaron reputación, generando un reconocimiento del certificado ISO 9000 como sello de calidad, ya que prometían crear sistemas de calidad.

La definición internacional de garantía de calidad de conformidad con la norma ISO señala que “todas las actividades planificadas y sistemáticas aplicadas dentro del sistema de calidad y manifiestamente necesarias para inspirar la confianza adecuada que una organización cumplirá los requisitos de calidad” (Van den Berghe, 1998, p. 21). Estos requisitos no son otros que: 1-Criterios de calidad definidos para todas las actividades a las que se aplica dicha norma, 2-Procesos que garanticen el cumplimiento de la norma de calidad, 3-Procesos cuya conformidad se controle sistemáticamente, 4-Detección y análisis de los motivos de no conformidad, 5-Eliminación de las causas de problemas a través de acciones correctivas.

Si se aplica la norma de calidad a todas las actividades de una empresa, se considera que se ha implantado un sistema de calidad, calidad total, control de calidad o sistema de gestión de calidad (SGC). Así, obtener un certificado de calidad señala que una organización es perfectamente capaz de cumplir las necesidades y requisitos de sus clientes de manera planificada y controlada.

Pero esta certificación de calidad no garantiza que los resultados del trabajo presenten el máximo nivel de calidad posible, aunque así se publicite, ya que, curiosamente, el discurso de gestión de calidad total ha ayudado a establecer este punto ciego. Las personas trabajan duro para hacer las cosas bien, mejorando

continuamente su desempeño. Sin embargo, no cuestionan si están haciendo lo correcto, en primer lugar (Reyes, 2012).

Es por ello que, en el contexto de la institución educativa rural del municipio de Sopo, que cuenta simultáneamente con una clasificación en el nivel bajo a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber y una certificación de calidad total ISO 9001-2008, surge la pregunta de investigación que orienta este estudio: ¿Cuál es la concepción de calidad educativa en la I.E. rural de Cundinamarca-Colombia, de acuerdo con los diferentes actores de la comunidad que la conforman?

3. METODOLOGÍA

Este es un estudio de corte cualitativo porque “pretende acercarse al mundo de ahí afuera, y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” (Flick, 2015, p. 12). De esta manera, en el caso particular de esta investigación, se trata de hacer un acercamiento comprensivo al significado de calidad educativa que tienen los integrantes de la comunidad que conforma la institución y a las implicaciones de ésta, evidenciadas en las acciones concretas que ese significado le genera a la institución. Ahora bien, el acercamiento al fenómeno se realizó desde una perspectiva socio-crítica, la cual tiene como propósito promover transformaciones, dando respuestas a problemas sociales con la participación de sus miembros (Alvarado y García, 2008).

Flick (2015) plantea que en la investigación cualitativa el muestreo intencional se caracteriza por establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos que permiten estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés. En este caso, la Tabla 1 presenta la caracterización de los participantes en el estudio. Se incluyen diferentes actores de la institución

educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres, personal administrativo) con el fin de tener una perspectiva amplia de las concepciones de calidad en la institución.

Tabla 1. Descripción de participantes del estudio

Participantes	Cantidad
Estudiantes de 4° a 11°	18
Docentes	17
Personal de servicios: aseo cafetería, apoyo	6
Padres de familia y estudiantes nocturna	33
Auxiliar administrativo contable	1
Directivo docente	1
Total participantes	76

Fuente: Elaboración propia

Desde el cuidado de los aspectos éticos de la investigación, se aseguró la participación voluntaria de los actores en el estudio, previa firma del consentimiento informado, en el que se describía el objetivo del estudio y se hacía especial énfasis en el tratamiento confidencial de la información con el compromiso explícito de divulgar sólo los resultados que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación, sin comprometer la identidad de los participantes.

La generación y recolección de información se hizo a través de dos estrategias. En primer lugar, considerando su rol de poder en la gestión de la institución, se implementaron entrevistas semiestructuradas al directivo docente y el auxiliar administrativo contable. Las entrevistas incluyeron preguntas sobre las concepciones de calidad educativa, el aporte del SGC a la calidad y los requisitos para ser una institución de calidad.

En segundo lugar, se buscó una estrategia que permitiera que una parte amplia de la comunidad expresara sus concepciones alrededor del fenómeno investigado. Por ello, se asumió el Metaplan como técnica “con enfoque metodológico social

participativo que facilita realizar una moderación grupal, dinamizando las diferentes percepciones que posea un grupo” (Quitian 2005, p.24). Este permitió recoger, visualizar, clasificar y valorar ideas de una manera rápida (González, Madoz, Saadi y Hughes, 2013; Jiménez, 2010).

Quitian (2015) describe que los participantes de una sesión de Metaplan utilizan cartulinas para responder las preguntas orientadoras, las cuales se ubican en un tablero donde todo el grupo que participa puede observar las respuestas de todos y, posteriormente, organizarlas en categorías que el grupo considera relevantes, así como identificar similitudes y tensiones en las posturas explicitadas. El hecho de que las respuestas se ubiquen a la vista de todos facilita que la comunicación grupal sea más efectiva, minimiza la monopolización de la palabra y aporta a la construcción social colectiva.

El éxito de la sesión con Metaplan depende, en gran parte, de la destreza del moderador, quien actúa como motivador, establece las reglas y evita los debates, ya que este no es el fin de la sesión. En consecuencia, debe haber un especial cuidado en el diseño de las preguntas que orientarán la sesión; en este caso, se orientaron hacia la identificación de los imaginarios de los diferentes actores en relación con las características de una institución educativa de calidad.

Finalmente, se recolecta la información para la investigación a través de fotografías de las fichas de participación (sin ordenar y luego organizadas) y grabaciones de las sesiones. El número de aplicaciones de los instrumentos diseñados para el estudio se describe en la siguiente tabla.

Tabla 2. Instrumentos de recolección de información y número de aplicaciones

Tipo de instrumento	Número total de participantes	Descripción de Sesión/ aplicación	Participantes
Sesiones de Metaplan	74	Sesión 1 Estudiantes de 4° a 11°	18
		Sesión 2 Docentes de bachillerato	10
		Sesión 3 Docentes sede Rural A	4
		Sesión 4 Docentes sede rural B	3
		Sesión 5 Personal de servicios: aseo cafetería, apoyo	6
		Sesión 6 Padres de familia y estudiantes nocturna	33
Entrevista Semiestructurada	2	Entrevista 1 Directivo docente	1
		Entrevista 2 Secretaria pagadora	1

Fuente: Elaboración propia

Luego se procedió a realizar la sistematización de la información transcribiendo las entrevistas y las grabaciones, también consolidando los datos recopilados a partir de las sesiones de Metaplan (los extractos en cursiva corresponden a las transcripciones de las voces de los participantes en estas sesiones). Desde allí se dio inicio al proceso de análisis de la información conducente a responder la pregunta que orientó el estudio. Para la escritura de los resultados y la discusión, se establecieron categorías de análisis de manera inductiva que emergieron de los datos.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados del estudio se han organizado en tres grandes categorías emergentes: “Dimensiones de la calidad educativa”, “el deber ser de la escuela” y “contribuciones del sistema de gestión de calidad (SGC) a la calidad educativa de la IE”.

4.1. Dimensiones de la calidad educativa en la IE

A partir de la triangulación de las propuestas de los diferentes actores en las sesiones de Metaplan, se identificó que una primera categoría corresponde a la configuración de las dimensiones de la calidad educativa en la IE, las cuales corresponden a la manera en que los diferentes integrantes de la institución (docentes, estudiantes, padres de familia y personal de servicios) conciben un colegio de calidad.

En primera instancia, las diferentes voces de la escuela coinciden en que un colegio de calidad debe darle prioridad a la **formación integral**. Ésta se refiere a “*formación más que académica, para la vida*” e incluye la autonomía, el fomento de la convivencia pacífica y el ejercicio de la ciudadanía, autoestima, trabajo en equipo, buen trato y valores, “*en el mejor colegio del mundo obligatoriamente se debe aprender valores*”.

En segundo lugar, se menciona la **formación académica**, la cual hace referencia a los aprendizajes y a la manera de asegurarlos: *metodologías, experiencias de aprendizaje significativas, dinámicas y enriquecedoras*, Rendimiento Académico y aprendizajes, representados en: *idiomas, proyección laboral, arte y deporte*.

En tercer lugar, el **ambiente armónico** se describe como la percepción de los miembros de la comunidad de un *ambiente de compañerismo y fraternidad, bienestar estudiantil* y el nivel de

agrado de los estudiantes en la IE, implica *que los estudiantes estén felices, alegres y prefieren asistir o estar en la institución.*

Otra de las dimensiones mencionadas por la comunidad educativa se refiere al **talento humano**. En primer lugar, docentes: *activos, apasionados, destacados, respetuosos, tolerantes, comprometidos.* En seguida, el director, con habilidades de gestión, los estudiantes que sean *responsables y tengan sentido de pertenencia y el trabajo en equipo de todos.*

También se incluye dentro de las dimensiones de la calidad educativa al interior de la IE, la **gestión administrativa**, que hace referencia a la *administración de la institución, liderazgo, clima institucional, la organización de la institución y procesos adecuados.*

Por último, los **recursos**, que para los miembros de la IED son de tres tipos: (1) el compromiso institucional, entendido como *el sentido de pertenencia al colegio, la responsabilidad en lo que se hace y el compromiso en general;* (2) la infraestructura, que incluye *instalaciones bien dotadas, tecnología, biblioteca, zonas verdes, salones;* y (3) los insumos: los recursos materiales, *el dinero o el presupuesto para cubrir las necesidades.*

En el Gráfico 2 se esquematizan las dimensiones de la calidad educativa que son consideradas por los miembros de la IE como fundamentales a la hora de caracterizar la calidad educativa en la institución. En este modelo, prevalece como centro de la acción educativa, el estudiante y su formación, tanto a nivel personal como académica, en el marco de un ambiente armónico apoyado por el talento humano, la gestión administrativa y los recursos de la institución.

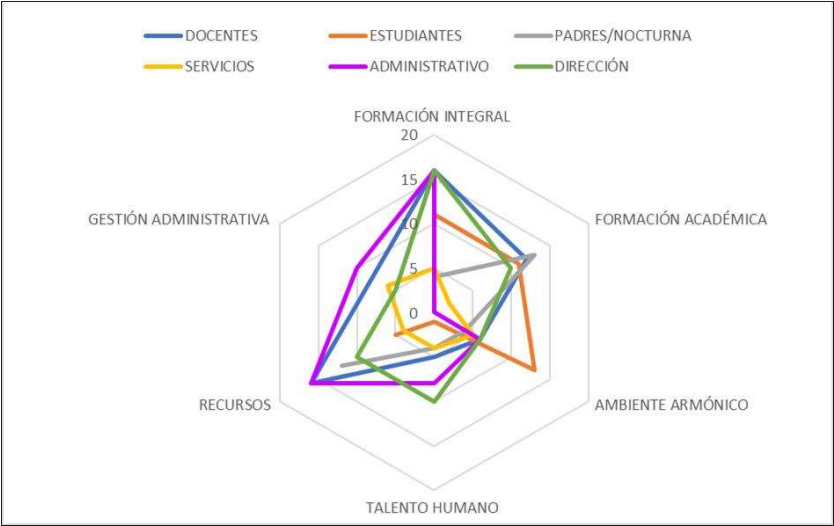
Gráfico 2. Dimensiones de la calidad educativa en la IE.



Fuente: Elaboración propia

Estas dimensiones de la calidad educativa al interior de la IE tienen diferentes grados de relevancia dependiendo del actor, aunque estas se superpongan entre sí, tal como se aprecia en el Gráfico 3. Para determinarlo, se tuvo en cuenta el número de coincidencias en que los actores hacían referencia a una dimensión de la calidad educativa a través de las fichas de participación en las sesiones de Metaplan.

Gráfico 3. Actores y dimensiones de la calidad Educativa



Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones formación integral y formación académica son las que mayor importancia reciben por parte de los integrantes de la IED. Sin embargo, aun cuando todos los actores conciben la formación académica como importante, esta no es el primordial objetivo de la institución: *“aquí se enfocan más en la parte general del estudiante, los problemas que pueda tener el estudiante y no solo en llenar las cabecitas de conocimientos”* (Entrevista 2: personal administrativo).

Ahora bien, dimensiones como la gestión administrativa no tienen ningún tipo de relevancia para los estudiantes, quienes le dan un mayor grado de importancia al ambiente armónico, sentirse a gusto y querer ir al colegio.

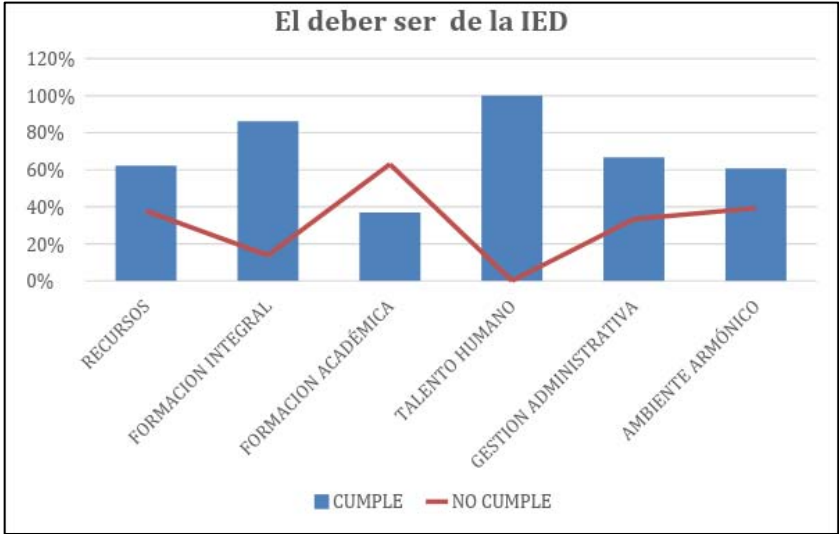
4.2. El deber ser de la escuela

La segunda categoría está relacionada con la escuela que sueñan los integrantes de la comunidad y está determinada por las dimensiones de la CE identificadas y por el nivel de alineación de la escuela con esas dimensiones. Los participantes del estudio clasificaron, desde su experiencia, cada uno de los aspectos que conforman las dimensiones de la CE en términos de cumple o no cumple.

En este orden de ideas, la dimensión del **talento humano** es señalada por los actores como la que mayor alineación tiene entre la escuela soñada y la real, seguida por la dimensión de la formación integral: *“no nos faltan tantas cosas, yo creo que todo es un conjunto de principios y valores que hay que inculcarles a los muchachos, en la sociedad que estamos ahorita se han perdido mucho los valores”* (Entrevista 3: personal de servicios).

En el Gráfico 4 se muestran cada una de las dimensiones de la CE. La barra azul indica las veces que los participantes del estudio señalaron que la institución poseía las características correspondientes a esa dimensión.

Gráfico 4. El deber ser de la IED



Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, los aspectos de los que carece la institución son señalados con la línea roja en la figura anterior y representa las veces que los integrantes de la comunidad educativa señalaron que la institución no cumplía con las características que conformaban una determinada dimensión de la CE. La falta de formación académica, la inadecuada gestión administrativa, la ausencia de un ambiente armónico y la carencia de recursos son, en este orden, los aspectos que señalan los diferentes actores del estudio como prioritarios a mejorar en la IE en relación con la CE institucional idealmente planteada.

4.3. Contribuciones del Sistema de Gestión de Calidad (SGC)

La tercera categoría que emerge en el estudio está relacionada con la certificación de calidad Norma ISO y sus implicaciones dentro de la dinámica institucional.

Los diferentes actores de la institución, a través de las sesiones de Metaplan, no hacen ningún tipo de mención directa o indirecta al SGC como factor que contribuya a la calidad educativa, o como elemento que coadyuve a su detrimento.

El hallazgo más importante en relación a este respecto fue identificado en una de las entrevistas realizadas: *“No son muchas las afectaciones favorables que eso (el SGC) ha traído. Eso no tiene ningún valor agregado, ha sido una cuestión más de requisitos, de formalidad.* (Entrevista 1: director). Así mismo, el funcionario destacó el aspecto administrativo, contratación, como el más relevante en relación con el SGC: *“ahora el sistema nos está aportando. Está enfocado al cumplimiento de unas normas y me está ayudando a que se cumplan, sobre todo en los temas de contratación”* (Entrevista 2: personal administrativo).

5. DISCUSIÓN

Si bien el hallazgo de las dimensiones que caracterizan la CE en la escuela confirman su criterio multidimensional (Aguerrondo, 2002; UNESCO, 2005), también corroboran su naturaleza compleja. Lo anterior, es debido a que, aun cuando existen aspectos coincidentes asociados con lo que los diferentes actores de la IE consideran como pertinente y fundamental en relación a la CE, así mismo existen grandes diferencias en la importancia que cada actor le otorga a estas dimensiones, lo que genera importantes tensiones: la referida a la superposición de concepciones de

calidad en la IE, la relacionada con las dimensiones de la calidad educativa y, por último, la asociada al aprendizaje y el desempeño en las pruebas.

La primera tensión está ligada a la manera en que se superponen las diferentes percepciones de CE de los actores de la comunidad en un mismo contexto y el grado de importancia que cada uno le otorga a las dimensiones. Esto implica un grado de desalineación en relación con los objetivos comunes y diversas percepciones relacionadas con la CE, ignorando algunos aspectos y dando prevalencia a otros.

Lo anterior refleja la falta de acuerdos explícitos acerca de la CE por parte de los integrantes de la comunidad educativa, que les permita crear una identidad institucional ligada al concepto, la cual, siguiendo a Colella y Díaz Salazar (2015), es una metáfora unida a la cuestión del ser (en este caso, se trata del ser-educación), que condensa y unifica un conjunto de elementos dispersos. Esta metáfora, en este contexto, privilegia una formación que trasciende los contenidos disciplinares que, tradicionalmente, han permeado la escuela y promueve otros aprendizajes no relacionados con las disciplinas académicas, el cual es el único punto en común en la superposición de dimensiones de CE.

La segunda tensión que se presenta en el marco del estudio está relacionada con la concepción de calidad educativa que nace de las propias experiencias y creencias de los actores en la IE, la cual no está completamente alineada con las propuestas por UNESCO (2005), UNICEF (1993) y Vegas y Petrow (2008), pero que tampoco se circunscribe a un sólo aspecto de la calidad educativa como el más sobresaliente.

Estas dimensiones de la CE al interior de la IE confirman que la calidad debe ser abordada en su conjunto atendiendo a su complejidad, sin centrarse en algunos aspectos aislados (UNESCO y LLECE, 2008). Así que, como muy bien lo señalan los miembros

de la IE, no es posible considerar a los estudiantes sin pensar en sus docentes, en los recursos -entre ellos la infraestructura-, la formación académica o curricular, el ambiente escolar armónico y la administración como un todo indisoluble. Esta perspectiva asociada a las dimensiones de la calidad educativa está basada en el reconocimiento de que la educación es una tarea compartida por todos y desarrollada en un sistema que implica interacciones entre diferentes actores, contextos y organizaciones (UNESCO y LLECE, 2008).

En el mismo orden de ideas, las dimensiones de la CE que subyacen en los integrantes de la IE: formación integral, formación académica, ambiente armónico, talento humano, gestión administrativa y recursos tienen como sujeto de la acción educativa al estudiante y su desarrollo humano. Esto nos deja entrever que la postura epistemológica relativa a la calidad educativa que subyace en la institución está alineada con el humanismo (UNESCO, 2014), que, en relación con el currículo, rechaza los planes de estudios normalizados, prescritos y definidos o controlados desde el exterior. Describe el rol del docente como el de un mediador, asume el aprendizaje como un proceso de práctica social y la evaluación como herramienta de información sobre el proceso de aprendizaje que permite mejorarlo.

En síntesis, tal como lo expone uno de los participantes del estudio, para los integrantes de la IED es más importante formarse como ser humano que obtener buenas calificaciones. Implicando así que una educación de calidad tiene esencialmente que ver con la capacidad que tiene la escuela de facilitar que las personas se transformen en mejores seres humanos, para que la sociedad se transforme en un mejor lugar (Casassus, 2007). Esta concepción de la educación de calidad es resumida por uno de los actores del estudio como una oportunidad de descubrimiento, como un pretexto para ayudar a los niños a que se descubran.

Esta visión, centrada en el desarrollo del estudiante, nos puede ayudar a comprender por qué la institución tiene los más bajos resultados en pruebas Saber a nivel municipal: la comunidad educativa le otorga poco o ningún grado de importancia al rendimiento de sus estudiantes en esas pruebas. Es más, en el marco del presente estudio, ninguno de los participantes mencionó algún aspecto asociado al desempeño en pruebas, pero sí a los aprendizajes o excelencia académica. Por el contrario, se hace común entre los integrantes de la IE una predilección por fortalecer procesos de formación integral por encima de los resultados académicos.

Esta postura nos lleva a la tercera tensión identificada en este estudio: concebir un modelo de CE en el que se dé preponderancia al desarrollo humano del estudiante, en el sentido en que lo hemos descrito en el estudio, descuidando el desarrollo de aprendizajes. Esto aparece, también, como un factor problemático en relación a la CE al interior de la IE, dado que no se puede desconocer la importancia que tienen los aprendizajes, los contenidos disciplinares, en el contexto de la escuela. Este es un tema central de la discusión en la tensión entre los aprendizajes y los resultados en las pruebas.

Al respecto, es importante precisar que, mientras se siga pensando que el desempeño en una prueba estandarizada es sinónimo de calidad o de aprendizaje, se estará cada vez más lejos de hallar la calidad educativa porque las pruebas estandarizadas dejan de lado todo aquello que es más difícil de medir: aprender a pensar, aprender a respetar, aprender a vivir con otros, aprender a hacer preguntas relevantes y resolverlas, a buscar la evidencia del conocimiento, a determinar qué es lo importante y valioso, a aprender del contexto. Es decir, todo aquello que parece estar en el corazón de una educación de calidad (Casassus, 2007).

Pero, a la vez, no se puede desconocer la importancia que tienen los aprendizajes medidos en las pruebas estandarizadas. En su texto, Vegas y Petrow (2008) insisten en la importancia de asegurar que todos los niños que ingresen al sistema educativo latinoamericano puedan aprender de acuerdo con todo su potencial. Además, subrayan que los resultados desiguales en el aprendizaje demuestran que los niños pobres encuentran muchas barreras para recibir una buena educación, una educación con calidad y equidad. Es decir, descuidar la formación académica de los estudiantes al interior de la IE implica privarlos del derecho de acceder a las mismas oportunidades que otros niños (Tomasevski, 2001). En este sentido, el hecho de que, institucionalmente, los resultados en las pruebas Saber no sean abordados como un indicador de que es necesario revisar la conceptualización de la calidad institucional, también debe interpretarse como problemático.

Para finalizar, vale la pena considerar el esfuerzo que implica para una institución educativa pública ostentar y mantener un certificado de calidad total con la Norma ISO a pesar de que este esfuerzo, por lo menos en relación a las dimensiones de la calidad educativa de la IE, no tenga relevancia alguna. Aun así, la voluntad política a nivel municipal, que es la fuente de financiación de este proceso, a través de sus diferentes planes de desarrollo, presiona de manera indebida a los actores del proceso educativo, endosándoles la responsabilidad de mantener el SGC. Respecto a este punto, Bolívar (1999) señala que el discurso de la calidad funciona como un discurso moral que apela a la responsabilidad de los actores culpándolos de la crisis o el fracaso. De la misma manera, oculta y desplaza los problemas centrales de la educación relacionados con la eficacia de la educación a nivel sistémico. Cabe recordar que la calidad educativa muchas veces se construye como una falta y sus atributos se exponen como carencias (Colella y Díaz Salazar, 2015).

De la misma manera, nos sugiere que para entender el concepto de CE y mejorar la realidad de la comunidad en relación con éste, es fundamental que su construcción sea endógena, y que cualquier intento de conceptualización proveniente desde fuera será un fracaso. Al punto que abrir el debate dentro de esa comunidad a través de las entrevistas y el Metaplan, sin llegar a ser suficiente, ya aporta al mejoramiento de la calidad, al evidenciar y promover la reflexión sobre ella.

6. CONCLUSIONES

La comunidad educativa en la que se llevó a cabo el estudio considera que la calidad educativa de una institución está ligada a cinco dimensiones que tienen como foco de la acción educativa al estudiante y su formación, tanto a nivel personal como académica, en el marco de un ambiente armónico apoyado por el talento humano, la gestión administrativa y los recursos de la institución.

Para los integrantes de la institución, priman los aprendizajes que fortalezcan el desarrollo humano, valores, actitudes, sobre aprendizajes de tipo cognitivo o académico, por lo que, aunque se reconoce el nivel académico como una dimensión de la calidad educativa, no se hace referencia al desempeño en pruebas Saber como indicador de ésta.

En consecuencia, esta postura de los miembros de la IED nos permite inferir un enfoque humanista de la calidad educativa. Sin embargo, esta visión de calidad educativa no puede desconocer el desempeño de los estudiantes en los resultados académicos medidos en las pruebas estandarizadas, máxime cuando los resultados en estas pruebas abren la posibilidad a los estudiantes de acceder a la educación terciaria.

En relación a la escuela que sueñan y la escuela en la que viven los integrantes de la IED, se observa una gran alineación en

las dimensiones de talento humano y formación integral, al mismo tiempo que existe una gran brecha en relación a la formación académica, seguida de los recursos y el ambiente armónico. El último resultado que se encuentra implica que la comunidad educativa no identifica contribuciones del SGC a la calidad educativa institucional a pesar de que la institución logre dicha certificación.

En el marco del presente estudio, una escuela eficaz es aquella que favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus estudiantes, y que considera su progreso de más de lo que es posible esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. Además, se preocupa por el desarrollo integral del estudiante, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los estudiantes (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczyński, 2004).

En consecuencia, este estudio evidencia que la IED analizada se enfrenta a un verdadero reto hacia convertirse en una escuela eficaz que permita cerrar, de paso, la brecha entre la educación rural y la urbana en el municipio en el que está inmersa. Y a la vez aporta en dos direcciones para lograr este objetivo. En primer lugar, al caracterizar el imaginario de calidad educativa de la escuela e identificar las similitudes y tensiones a su interior, permite movilizar a toda la comunidad educativa hacia rutas más efectivas que las que se han venido desarrollando.

En segundo lugar, al ubicar dentro de la literatura sobre CE referentes más alineados a sus propias visiones, como los trabajos de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczyński (2004), y el de Hargreaves y Fullan (2014), que orientan a la implementación de cuatro estrategias: (1) instauración de una cultura escolar positiva; (2) legitimación del liderazgo institucional; (3) generación de capital profesional a partir de la consolidación de su comunidad de

aprendizaje; y (4) proyección profesional para sus estudiantes. Estrategias que, retomando las necesidades expresadas por padres y estudiantes, aportarían de manera concreta hacia mejorar la calidad educativa en la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, C., Ordóñez, L. y Parra-Peña, R. (2013). Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia. Coyuntura económica. Investigación económica y social. Fedesarrollo, XLIII (1), 5-36.
- Aguerrondo, I. (2002). La Calidad de la Educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico : su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Métodos*. México D.F: Paidós.
- Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de La Calidad de La Educación. OREALC-UNESCO: Santiago de Chile. Disponible en <https://bit.ly/2UErkVo>
- Ayala-García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Documento de Trabajo Sobre

- Economía Regional. Cartagena Colombia: Banco de la Republica–CEER. Disponible en <https://bit.ly/2WEVF7O>
- Banco Mundial (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Colombia: Banco Mundial.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento núm. 41*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Unicef. Disponible en <https://bit.ly/2Bh5nUV>
- Biggs, J. (2005). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza. Alineamiento constructivo. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total.” *Aula de Innovación Educativa*, 84(83–84), 77–82.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política E Administração Da Educação*, 23(1), 71–79.
- Colella, L. y Díaz Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287–303.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century y Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Santillana. Disponible en <https://bit.ly/1eWCO9D>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá: Fundación Compartir.
- Gómez Yepes, R. L. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.
- González, A. H., Madoz, C., Saadi, F. y Hughes, D. (2013). Moderación de sesiones colaborativas a través de la virtualización de la técnica de Metaplan. Disponible en <https://bit.ly/2G74EcW>
- Guerra, M. A. S. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández Hernández, C., Benítez Restrepo, M. y Flores Hinojos, I. A. (2017). Transformation of Teachers as Active Agents in Curriculum Building. *Transnational Curriculum Inquiry*. 14(1-2), 142-156.
- ICFES (2012). *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá D.C: ICFES. Bogotá D.C.
- Jiménez, R. (2010). *Una metodología de diagnóstico: el Metaplan*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión: Revista de la División de Ciencias Administrativas de La Universidad Del Norte*, (20), 165–193.
- Molina, E. y Villena, J. L. (2010). El discurso sobre la calidad en educación. *Tendencias Educativas*, 15, 112–123.
- OECD (2016). *Education in Colombia*. Paris: OECD.
- Ortiz Morales, F. y Montoya Vargas, J. (2015). Transformación de la evaluación estandarizada en Colombia: una ruta para promover el pensamiento crítico. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas: mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 107-128). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Popham, W. J. (1999). Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación ¿Por qué las pruebas miden la calidad? *Educational Leadership*, 56(6), 1–11.
- Quitian, O. H. (2015). El Metaplan como instrumento diagnóstico en el ambiente escolar. PhD Proposal. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Reyes, A. (2012). Organizational learning and the effective management of complexity. *Kybernetes*, 41(3/4), 318–326. <https://doi.org/10.1108/03684921211229424>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Tomasevski, K. (2001). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388.
- Torres, R. M. (2006, septiembre). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. In Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Educación

Comparada “El derecho a la educación en un mundo globalizado”, Sociedad Española de Educación Comparada, San Sebastián, España (pp. 6-8).

Torres, R. M. (2014). *Qué es educación de calidad*. Disponible en <https://bit.ly/2TvahoC>

UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos: el imperativo de la calidad*. París: UNESCO.

UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO y LLECE (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO/OREALC

UNICEF (1993). *Defining quality in education. Improving Educational Quality*. New York: UNICEF. Disponible en <https://bit.ly/2Gqntrd>

Van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, 21-30.

Vegas, E. y Petrow, J. (2008). *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío para el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.

Zambrano, M. F. (2015). Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015. Fundación IQ Matrix Iniciativas para la Sociedad Del Conocimiento. Documento de trabajo, 1-17. Disponible en <https://bit.ly/2HXx2zY>

Capítulo V

Miradas, una experiencia de transformación en educación infantil a través de la investigación acción y la fotografía colaborativa

MÓNICA RIVERO CORIHUELA, MARÍA HERNÁNDEZ ROALES, ANA ARTIME MUÑIZ¹ y MANUEL ALBERTO GONZÁLEZ GIL²

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Miradas es un proyecto que parte del trabajo de un equipo docente del Ciclo Formativo de Técnico Superior en Educación Infantil (CFTSEI) del Instituto Educación Secundaria (IES) Fernando de Rojas, de la ciudad de Salamanca. En el IES Fernando de Rojas, fundado en 1980, comienzan a impartirse Ciclos Formativos de la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad en 1998. A esta Familia Profesional pertenece el CFTSEI. Es una formación de 2.000, de las cuales 380 se realizan en centros de trabajo. Los Técnicos Superiores en Educación Infantil (TSEI) desarrollan su competencia profesional como educadores de escuelas infantiles y centros infantiles con niños/as hasta tres años de edad, y en el sector no formal, hasta seis años de edad.

¹ Funcionarias del cuerpo de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, Comunidad de Castilla y León, España.

² Funcionario del cuerpo de Técnicos de Formación Profesional, de la especialidad de Servicios Socioculturales, Comunidad de Castilla y León, España.

Las características demográficas de la provincia de Salamanca hacen que el sector de la educación infantil no sea una prioridad, ni en lo que respecta a las políticas públicas, ni para la iniciativa privada. En una población de 350.000 habitantes, aproximadamente, existen 20 escuelas de titularidad pública, de las cuales 15 tienen gestión privada. Además, hay un número, que gira en torno a 80, de centros privados que incluyen escuelas infantiles y otros centros de atención a la infancia de diversa naturaleza.

En este contexto se sitúan los antecedentes del Proyecto *Miradas*. En el curso 2010-2011, el equipo docente del TSEI inicia un proceso de reflexión conjunta acerca de la situación de las enseñanzas que imparte y del sector profesional al que pertenece. El profesorado de Formación Profesional mantiene una relación constante con el sector de la educación infantil, no solo porque el alumnado realiza prácticas en las instituciones infantiles, sino también porque existe una relación recíproca de intercambio de conocimientos e inquietudes con sus profesionales. Esta relación se canaliza, fundamentalmente, a través de las personas que ejercen de tutores de prácticas.

El proceso al que se alude tiene diversas derivas, que podrían sintetizarse en una idea: pese a que el currículum que regula el primer ciclo de educación infantil plantea una metodología constructivista, en las escuelas se utiliza sistemáticamente y sin excepción un modelo tradicional (Palacios, 1978, p. 8). El equipo educativo no es ajeno al discurso crítico hacia la escuela tradicional, que cada vez cobra más fuerza en distintos contextos y con el que siente afinidad, ya que conecta con su forma de entender la educación y a la infancia. Las consecuencias se presentan en el momento en que el alumnado se incorpora al sector para hacer sus prácticas y el modelo educativo transmitido en las aulas choca con el existente en las escuelas. Como respuesta a esta crisis, se pone en marcha la estrategia llamada “Buenas Prácticas en Educación Infantil”. Se trata de un

plan amplio que contiene acciones dirigidas al alumnado, al profesorado y a las profesionales del sector de la educación infantil. Las dos primeras no van a ser desarrolladas en esta ocasión por razones de espacio y claridad expositiva. Al tercer grupo pertenece el Proyecto *Miradas*, que es la experiencia que se desarrolla más adelante.

Esta respuesta se vincula a la problemática sobre la calidad de la educación en la medida en que busca generar un proceso de reflexión en las profesionales del primer ciclo de educación infantil sobre su práctica profesional, pero también sobre sus propias necesidades y dificultades.

2. MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA METODOLÓGICA

El equipo que lleva a cabo esta experiencia es interdisciplinar, lo que constituye una de sus principales fortalezas. Los cuatro profesores que forman, en la actualidad, este equipo proceden, en su formación inicial, de ámbitos como la pedagogía, la sociología y la psicología. Por esta razón, la elaboración de un marco coherente ha requerido encontrar la confluencia teórica y metodológica entre estos enfoques. Hallar esta coherencia ha supuesto remontarse a los debates fundacionales de las distintas disciplinas y a sus interrogantes.

Por otra parte, en la experiencia que se presenta, el marco teórico se aplica en tres dimensiones: la epistemológica, la educativa y la social. Esto exige una visión caleidoscópica del marco teórico a través de la cual poder jugar con el todo y sus partes en combinaciones que ofrecen infinitas posibilidades de reflexión teórica y aplicación práctica. Esta característica puede conferirle cierta idea de fragmentación, pero también quiere ser una invitación a la práctica de una reflexión dinámica e inacabada.

La primera dimensión se ocupa del contenido del proyecto desde un marco epistemológico que se sitúa en el constructivismo. Sus aportes, tanto a la teoría del conocimiento como a la educación, forman parte de una amplia y diversa evolución recogida en numerosos trabajos, de entre los que destaca el de Palacios (1978) por su exhaustivo recorrido del legado de sus autores más prolíficos e influyentes. En su epicentro hallamos la cuestión ontológica, el individuo como sujeto activo en su relación con el medio. De ella derivan teorías como la psicogenética de Piaget, con su acento en los aspectos predeterminados de esta interacción, o el constructivismo social de Vigotsky, que profundiza en la construcción del individuo, a través de la relación con los elementos simbólicos del contexto sociocultural al que pertenece. En ambos casos se trata de un “sujeto cognitivo aportante que rebasa a través de su labor constructivista lo que le ofrece su entorno” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998, p. 6).

Resulta inevitable abordar, aunque sucintamente, el debate existente sobre la oposición de estas dos teorías, en tanto plantean un movimiento inverso entre el desarrollo del individuo y el papel que el medio juega en ello. Rodríguez Arocho (2010) resuelve la cuestión cuando sostiene que su compatibilidad radica en el hecho de que “Vygotski conceptualizó dos niveles de desarrollo: el desarrollo actual y el desarrollo potencial. Reconoció que el desarrollo actual está condicionado por las dimensiones señaladas por Piaget. No obstante, Vygotski argumentó que el desarrollo potencial está condicionado por el aprendizaje” (p. 480). Un debate más amplio sobre esta cuestión excedería las pretensiones de este trabajo, en el que ambos autores y sus teorías tienen razón de ser por lo fructífero de algunas de sus aportaciones que se revisan a continuación.

El desarrollo del constructivismo ha sido tan amplio e influyente que es frecuente encontrar la división de su evolución en tres grandes áreas (Fairstein y Carretero, 2001). La primera es

epistemológica; la segunda, educativa; y la tercera, social. En la segunda de ellas se puede reconocer otra de las dimensiones del Proyecto *Miradas*. Dado que se trata de una experiencia que busca la renovación de los métodos pedagógicos aplicados en un contexto concreto, resulta inevitable evocar el movimiento surgido en el periodo de entreguerras conocido como Escuela Nueva. La heterogeneidad de este movimiento, en el que tanto Piaget como Vigotsky tienen un papel protagonista, muestra una amplitud de experiencias que acentúan diferentes aspectos de la práctica pedagógica, como la importancia de la actividad en el aprendizaje o el papel del maestro, entre otros. Dentro de la heterogeneidad de este movimiento, señalada por Eleazar Narváez (2003), existe un elemento que aúna las distintas corrientes y es el giro copernicano propuesto, de una escuela centrada en el maestro y en las enseñanzas a una escuela centrada en las necesidades y ritmos del niño.

Palacios (1978) revisa este movimiento, haciendo hincapié en las condiciones del contexto en el que surge, partiendo de la idea de que la escuela y la sociedad son dos dimensiones inseparables. En este análisis, vincula la aparición de la Escuela Nueva a los años posteriores a la Gran Guerra y su desaparición la sitúa en la década de los setenta, cuando la hegemonía del capitalismo como sistema económico y social se consolida en el mundo occidental. No obstante, el eco del discurso que protagonizó el mayor cambio hasta la fecha en los sistemas educativos a nivel mundial llega hasta nuestros días con preocupante actualidad, pese a las aparentemente escasas analogías del contexto. La cuestión que quedaría por resolver es a qué se debe el resurgimiento de la escuela activa en los albores del siglo XXI.

El juego caleidoscópico propuesto más arriba nos lleva a combinar otros fragmentos que dan lugar a una diferente revisión teórica, pues queda por abordar la dimensión social del proyecto. Esta se centra en el proceso de transformación de la práctica

docente propuesta, que se lleva a cabo desde la última y no menos importante vertiente del constructivismo, la social. Vygotsky es su exponente más reconocido, como también ha sido ampliamente estudiada la relación existente entre este autor y Paulo Freire (Cánovas, 2008, p. 130), sobre cuyo legado se construye una de las praxis educativas y sociales más fecundas e influyentes de la historia de la educación social, conocida como pedagogía crítica. Es, quizás, el papel que Vigotsky concede al lenguaje en la construcción del pensamiento uno de los aspectos con mayor resonancia en la obra de Freire y que merece ser ampliado brevemente.

Vigotsky aborda el tema del lenguaje en su relación con la aparición del pensamiento. Sitúa a ambos, pensamiento y lenguaje en raíces genéticas diferenciadas hasta que la aparición del lenguaje oral verbaliza el pensamiento y racionaliza el lenguaje (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 42), fusionando para siempre las dos dimensiones. Esta idea le sirve para explicar cómo el lenguaje humano, junto con otros elementos simbólicos, son el elemento mediador en la construcción de conceptos de orden superior. De lo anterior se deduce que solo puede darse este proceso en contextos de interacción con otros. Atribuye, pues, a la interiorización de las relaciones sociales la existencia de las funciones psíquicas superiores.

Descendiendo al plano de lo metodológico, la investigación acción articula las acciones de transformación del contexto social y educativo como parte de él. Como señalan Colmenares y Piñero (2008), la investigación acción se ha desarrollado en dos grandes campos, el de la sociología y el de la educación. En este último, son referentes Paulo Freire y John Elliott. Su desarrollo es amplísimo y dar detalle de ello sería una labor siempre incompleta, ya que sigue siendo un método muy utilizado en la actualidad. Colmenares y Piñero (2008) exponen lo que constituye su esencia,

ligada al constructivismo entendido como construcción de conocimiento colectivo:

[...] contemplando las posibilidades de la investigación acción como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de asumir una concepción onto-epistémica sociocrítica o socioconstructivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula. (p. 99)

3. DE LA METODOLOGÍA A LAS ACCIONES

De las numerosas propuestas que existen sobre la aplicación de la investigación acción, la de Whitehead y McNiff (2006) resulta especialmente adecuada para este trabajo. Describe el Ciclo de la Investigación-Acción con unas fases que son: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada, evaluar los resultados de las acciones emprendidas y modificar la práctica a la luz de los resultados.

Las acciones que conforman la experiencia que se presenta forman dos espirales, en palabras de Whitehead y McNiff (2006), se trataría de una espiral de espirales o espiral autoreflexiva en las que el Ciclo descrito por estos autores se recrea dos veces completas.

3.1. Primera espiral

La primera fase se corresponde con la primera espiral o ciclo, en la que se describen los antecedentes del Proyecto Miradas, es decir, el surgimiento y evolución de la estrategia “Buenas Prácticas en Educación Infantil”.

3.1.1. Experimentación del problema

A partir del curso 2010-2011, parte del equipo docente del TSEI comienza a sentir una fuerte afinidad al irse incorporando al modelo de la educación activa. A partir de ese momento y de manera progresiva, el discurso en las aulas empieza a modificarse y se llevan a cabo las primeras acciones de la línea de trabajo que se desarrollará en años sucesivos. Estas acciones son: reuniones formales para dialogar acerca del modelo educativo y visitas a experiencias educativas que practiquen metodologías activas fuera de Salamanca. Como consecuencia de este proceso, el alumnado que realiza sus prácticas en el curso 2012 ya encuentra una brecha entre lo aprendido en el aula y lo que ve en las escuelas. El problema, por tanto, queda definido de la siguiente manera: existe una diferencia sustancial entre el discurso de las aulas y la práctica profesional y, como consecuencia, las alumnas en su periodo de prácticas rechazan el modelo de las escuelas, y las profesionales que trabajan allí se sienten cuestionadas en su práctica profesional. Se producen varias situaciones concretas de malestar relacionadas con lo anterior.

3.1.2. Reflexión y búsqueda de solución al problema planteado

El equipo docente va generando diversas explicaciones al problema, al que se atribuyen varias causas en diverso nivel de importancia. Concluido el proceso de análisis, cabe destacar dos: la

falta de espacios y tiempos de comunicación con las profesionales del sector, y el desconocimiento por parte de las profesionales del modelo educativo con el que se está formando a las estudiantes en prácticas. Tras barajar varias opciones, se opta por poner en marcha unas jornadas de formación en las que participan todos los agentes implicados en el problema (alumnado, profesorado del TSEI y profesionales en activo de las escuelas infantiles con las que se colabora en la formación en prácticas del alumnado) y a las que asista como ponente alguien que haya puesto en marcha una experiencia de educación activa.

3.1.3. Puesta en práctica de la solución imaginada

Se decide invitar a la Directora del Centro Infantil Cocoricó de Valladolid para que presente su experiencia como empresaria de una escuela con metodología activa. Tras la presentación, se propone un diálogo acerca de los modelos de escuela y sus prácticas. Además, se acondiciona un espacio y un tiempo para el diálogo informal (formato café) en el que se producen enriquecedoras sinergias. En este momento, las jornadas reciben el nombre de “Buenas prácticas en Educación Infantil”. Se celebran cinco ediciones más, en las que va aumentando lentamente el número de profesionales asistentes hasta llegar a un total de cuarenta y dos, algunas de las cuales han asistido a todas ellas. Las experiencias educativas presentadas y los temas tratados se relacionan con los modelos y prácticas educativas que tuvieron su origen en el movimiento de renovación pedagógica del siglo XX, algunos de los cuales han resurgido en la actualidad (Eleazar Narváez, 2006, p. 636), como son las escuelas basadas en el Método Montessori o el modelo de Reggio Emilia, entre otros. Y otras propuestas que beben de sus mismas fuentes a nivel psicopedagógico, pero que constituyen interpretaciones actuales de los modelos clásicos, como la indagación sobre los contextos

simbólicos para el juego libre que hacen Abad Molina y Ruiz de Velasco (2011).

3.1.4. Evaluación de los resultados de las acciones emprendidas

Tras cada edición de las Jornadas, se ha hecho una valoración de sus resultados. Las conclusiones llevan a establecer tres grupos de seguidoras. En el primero estarían las que asisten de manera constante y/o expresan una fuerte afinidad hacia el discurso planteado y comienzan a realizar cambios en sus escuelas. En este grupo habría 15 educadoras. El segundo grupo lo forman las educadoras que asisten a la formación de manera más o menos constante a lo largo de los años, pero no realizan ningún cambio en su práctica educativa. En este grupo habría otras 15 aproximadamente. El tercer grupo lo formarían aquellas que asisten de forma esporádica o que vienen una sola vez y pueden incluso expresar su desacuerdo con lo planteado. En este grupo, de forma muy aproximada, habría otras 15 personas.

Además de esta valoración de la asistencia y la participación, en los encuentros informales se ha ido recogiendo a lo largo de las seis ediciones un discurso que gira en torno a algunas inquietudes comunes y constantes. Hay un grupo de educadoras que quiere cambiar su práctica profesional, pero no puede porque percibe numerosos obstáculos en el entorno laboral, y el hecho de venir a estas Jornadas les produce la sensación de no estar haciendo las cosas como creen que deben hacerse.

3.1.5. Modificación de la práctica

En el mes de mayo de 2017 se hace una convocatoria a todas las profesionales que han participado en el proceso, con el objetivo de dialogar acerca de él y plantear de forma conjunta acciones

futuras. “La posibilidad de autoconstrucción hace que el sujeto sea activo en el logro de su desarrollo, lo cual es muy importante para alcanzar los objetivos particulares del proceso de aprendizaje” señala Cánovas (2008, p. 10). Asisten 15 educadoras, con las que se establecen dos mesas de diálogo. En la primera se propone el tema de “los problemas que tengo para cambiar mi forma de trabajar” y en la segunda, “lo que necesito para sentirme mejor en mi trabajo”. Lo extraído de este encuentro es que las educadoras identifican como su principal problema la falta de reconocimiento de su tarea por parte de las familias y de sus empresas. Otro de sus problemas es que trabajan de forma aislada en sus centros y demandan la creación de una red profesional en la que poder intercambiar experiencias. Además, identifican al equipo del IES Fernando de Rojas como el agente dinamizador de su proceso y hacen una demanda explícita para que siga siéndolo.

3.2. Segunda espiral

Con la experiencia anteriormente descrita, el equipo da por concluido un primer ciclo o espiral. Se inicia, por tanto, un nuevo ciclo: el Proyecto *Miradas*.

3.2.1. Experimentación del problema

Además de los problemas planteados por las educadoras en el encuentro descrito, el equipo docente del IES Fernando de Rojas se plantea el hecho de que apenas hay cambios en las escuelas infantiles, incluso en aquellas cuyas educadoras han asistido con asiduidad a las Jornadas.

3.2.2. Reflexión y búsqueda de solución al problema planteado

Se introducen tres premisas en la propuesta futura: la primera es que las acciones tengan un carácter más participativo. El formato jornadas puede continuar, pero no en forma exclusiva. La segunda plantea introducir una visión positiva, partiendo del presupuesto de que en todas las escuelas existen buenas prácticas, aunque éstas no sean visibles. Y la tercera se propone situar el motor del cambio dentro de las escuelas y no fuera. Así queda señalado por Parrilla Latas, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2016): “la movilización de conocimiento no ha de darse únicamente con el nuevo conocimiento generado, sino que también tiene que ver con movilizar y rescatar el conocimiento existente en los individuos y la comunidad para hacerlos partícipes (...)” (p. 2072).

Se idea el Proyecto *Miradas*. La propuesta de funcionamiento gira en torno a la mirada de la educadora sobre los niños/as y sus procesos, que se plasma en una fotografía mensual de cada participante, con la que se busca ilustrar un tema propuesto por el equipo educativo del TSEL. En este momento, se introduce el Fotovoz (Wang y Burris 1990) como herramienta al servicio de la investigación acción, en el que la fotografía es el medio por el cual los miembros de un colectivo expresan una problemática y reflexionan sobre ella, tomando así un papel activo en la construcción de su realidad y en su análisis. A las fotografías se les dará difusión a través de diversas acciones que se detallan más adelante.

Con ello, se busca la construcción de dos redes: una de ellas es la red de educadoras y escuelas a través de la fotografía diaria y su seguimiento en las redes sociales; la segunda es la red comunitaria, que tiene lugar a través de la participación de personalidades relevantes en el proyecto y de los eventos de difusión directa. Parrilla Latas, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira (2016) señalan

que “para que se dé este cambio social es necesario implicar y lograr la participación de la comunidad en todos los procesos concernientes a la implementación de proyectos, en nuestro caso, educativos” (p. 2072).

3.2.3. Puesta en práctica de la solución imaginada

Miradas es un proyecto que se basa en la fotografía colaborativa para reflexionar sobre las necesidades infantiles y el papel que juega la educadora infantil en su satisfacción. Además, busca compartir esa reflexión con las familias de los/as niño/as y a otros profesionales, en primer lugar, y con la sociedad en general, finalmente, en una red de profesionales visibles a través de un plan de difusión. En concreto, consiste en que cada educadora participante tiene un número que corresponde con un día del mes y ese día, cada mes, envía una fotografía tomada en su escuela al equipo del IES Fernando de Rojas sobre un tema propuesto mensualmente. Con el material recogido se realizan diversas acciones de difusión que se detallan más abajo.

3.2.4. Fase de presentación del proyecto y captación de participantes

En el mes de septiembre se lanza el proyecto a los centros infantiles. La idea es aceptada con entusiasmo en un primer momento, pero éste decrece a medida que se plantean los primeros escollos. Uno de los más importantes es la gestión de los permisos para la difusión de las imágenes de los niños/as. Otro de los problemas lo plantean las escuelas públicas, debido a las rigideces que se producen en su cadena de toma de decisiones. Finalmente (aunque es una fase que queda abierta a lo largo de todo el proceso), forman parte del proyecto 26 entidades, entre las que hay siete de titularidad pública, cinco de ellas también de gestión

pública (todas ellas de fuera de la ciudad) y tres de gestión privada; 12 son de titularidad privada y se sitúan en la capital y en el alfoz; participan también las tres iniciativas de “madre de día” existentes en Salamanca, el colectivo de Escuela Libre y un Centro de Protección a la Infancia de titularidad privada, así como un centro de atención temprana también de titularidad privada. En algunas escuelas las educadoras participan a título individual, es decir, cada educadora envía una foto tomada por ella los días que le corresponden. En otras, deciden participar como equipo y enviar fotos sobre las que previamente hay una reflexión y un consenso. Ambas modalidades son aceptadas, aunque esto dificulta saber con exactitud cuántas personas participan en el proyecto³.

3.2.5. Fase de puesta en marcha

A) Acciones

Esta fase consta de una serie de acciones que se repiten de forma constante, de las cuales la más destacada es el envío diario de la fotografía que refleja una buena práctica sobre cada uno de los temas propuestos. Se cuenta con 280 fotografías (Instagram: miradas03) sobre los distintos temas que se han ido proponiendo, uno cada mes. La elaboración y selección de temas del Proyecto *Miradas* comparte una idea y es el hecho de que son temas que exigen una reflexión acerca de los procesos infantiles. Algunos de ellos son: el juego, la autonomía, el movimiento o la relación. Pueden revisarse en su totalidad en la web del proyecto⁴ y también pueden verse algunas de las fotografías tomadas por las profesionales.

³ Ver <http://proyectomiradas.com/responsables/>

⁴ Ver <http://proyectomiradas.com/blog/>

B) Eventos

A lo largo del desarrollo del proyecto, han tenido lugar varios eventos presenciales, orientados al diálogo con y entre las educadoras y a la difusión⁵.

C) Difusión

La difusión del proyecto se ha llevado a cabo a través de varias acciones. La más inmediata es la publicación en las redes sociales de la fotografía de cada día, de manera casi simultánea a su envío, generando así una sensación de retroalimentación y acción directa de las participantes sobre el proyecto. Contreras y Gamboa, plantean cómo deben gestionarse los resultados de toda investigación: “Debe cuidar sus productos, comunicarse de forma accesible, estética, comprensible, ajustada a las audiencias y haciendo un uso de prácticas creativas, además de hacer una contribución relevante a la comprensión del mundo de lo social y en el cual el autor demuestra una comprensión profunda, realista y compleja del asunto que investiga” (s/f, citado por Parrilla Latas, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2016, p. 2071).⁶

Al finalizar cada mes, todo el material recibido se envía a una personalidad conocida en Salamanca y relevante por el desarrollo de su labor profesional. La elección de las personalidades colaboradoras se basa en su capacidad de difusión de la propuesta fuera del ámbito educativo. A modo de ejemplo citamos a Vicente del Bosque, seleccionador de fútbol, al rector de la Universidad de Salamanca, Ricardo Rivero o a Vicky Gómez, bailarina y participante en programas de televisión como Operación Triunfo. En la medida en que dichas personalidades tienen presencia en las redes sociales, se ha interactuado con ellas. Cada una de ellas ha

⁵ Pueden ser revisados en la web: <http://proyectomiradas.com/eventos/>

⁶ Disponible en <http://proyectomiradas.com/>, facebook: miradas03, Instagram: miradas03, Twitter: @miradasinfan03.

elegido una fotografía del mes que le ha correspondido y ha elaborado una breve reseña sobre ella⁷.

3.2.6. Evaluación de los resultados de las acciones emprendidas

El equipo se plantea dos cuestiones a valorar. La primera es el impacto de la formación recibida y del Proyecto Miradas en las educadoras; y la segunda es la necesidad percibida por ellas de dar continuidad a los proyectos conjuntos. Se convoca a todas las participantes en Miradas con la consigna de dialogar acerca de los temas planteados más arriba. Asisten 12 educadoras de diez escuelas diferentes. Se trata de un número bajo en relación a la población total, pero al que se identifica como incondicional. Las propuestas de continuidad no son concretas, pero tienen algunas ideas clave, que pueden sintetizarse del siguiente modo: mantener el IES Fernando de Rojas como lugar de encuentro para la reflexión y la formación; la importancia de la red creada, especialmente entre estas doce personas; la necesidad de establecer contactos fuera de Salamanca con otras experiencias de educación activa; y la necesidad ampliar el discurso de la educación activa a las familias de los niños/as.

Con toda esta información, el equipo docente del IES Fernando de Rojas se dispone a iniciar una nueva espiral (Whitehead y McNiff, 2006) en la que se tenga en cuenta esta información.

Además, el proyecto ha contado con algunas apariciones en prensa escrita⁸.

⁷ Ver <http://proyectomiradas.com/category/resena-del-mes/>

⁸ <https://bit.ly/2MONTDV>, <https://bit.ly/2DUlvNV>, <https://bit.ly/2G7NMTv>, <https://bit.ly/2TwC9JQ>

4. CONCLUSIONES

En la edición de 1981 de “Psicología y Pedagogía” de Piaget (1981), se recogen dos momentos en los que el autor analiza la problemática de los sistemas educativos. El primero es 1935, cuando la psicología genética daba a conocer sus descubrimientos y Piaget abordaba sus implicaciones pedagógicas, defendiendo los métodos activos. El segundo momento es 1965, cuando Piaget valora las causas por las que los hallazgos de 1935, acerca del funcionamiento del aprendizaje y el desarrollo humanos, no habían sido trasladados a los sistemas educativos. En ese segundo momento, el autor identifica dos causas principales: las carencias en la formación de los maestros, tanto mayores cuanto menores son los niños/as con los que trabajan, y las políticas educativas, a las que califica de pedagogías conservadoras, en la medida en que “(...) pensaban mucho más en el molde de los conocimientos tradicionales en el que era necesario educar a las nuevas generaciones que en formar inteligencias y espíritus inventivos y críticos” (Piaget, 1981, p. 143). Un análisis actual del contexto social en el que tiene lugar la educación infantil debe considerar aspectos con los que Piaget no tuvo que convivir; sin embargo, su diagnóstico sigue resultando aplicable hoy en día. Por esta razón, la formación de las educadoras y la toma de conciencia sobre la importancia de su labor siguen siendo claves en la mejora de los sistemas educativos, sobre los que se cimenta la sociedad del siglo XXI.

Teniendo como guía esta idea y con los mecanismos de evaluación previstos en la investigación acción, este equipo apuesta por la continuidad de acciones de formación que consoliden y amplíen las metodologías educativas basadas en la acción. Dicha formación se plantea en dos formatos, uno masivo en el que seguir ampliando la red creada y sobre el que poder generar un mayor grado de compromiso por parte de las participantes. Y un segundo

formato, más intensivo, en el que poder responder a demandas concretas de trabajo cuyos resultados reviertan en un contexto más amplio, como el familiar o el comunitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco M. (2011). *El Juego Simbólico*. Barcelona: Editorial Grao.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Cánovas, C. (2009). Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, número especial, 1-30.
- Colmenares A. y Piñero M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Díaz Barriga F., y Hernández Rojas G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, Capítulo 2. México: Mc GrawHill.
- Fairstein, G. y Carretero, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (177-200). Barcelona: Graó.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10 (35), 629-636.

- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA.
- Parrilla Latas, Á., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, M. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32 (12), 2066-2087.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Rodríguez Arocho, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 477-489.
- Wang, C.C. y Burris, M.A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24 (3), 369-387.
- Whitehead, J. y McNiff, J. (2006). *Action Research Living Theory*. Londres: Sage.

Capítulo VI

Identificando necesidades y barreras para una evaluación inclusiva. Entre la teoría y la práctica¹

RAQUEL PALOMO RODRÍGUEZ²

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo, enmarcado en el contexto del Máster Oficial en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, presenta una revisión actual en relación al procedimiento de evaluación psicopedagógica. Emerge de un fuerte compromiso con el valor de la educación para todos y de una profunda inquietud o preocupación por la función de evaluación psicopedagógica puesta a cargo del sistema de orientación. Una función que, aunque quizá no sea la más importante, es a la que los orientadores y orientadoras de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica suelen dedicar la mayor parte de su tiempo y que, de no realizarse adecuadamente, podría ir en contra de la labor para la cual este perfil profesional fue introducido en el sistema educativo: apoyar la calidad de la educación (LOGSE, 1990).

¹ Este trabajo recoge una parte del Trabajo de Fin de Máster, con el mismo título, dirigido por Gerardo Echeita, en el contexto del Máster en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

² Grupo de Investigación “Equidad, Diversidad y Educación inclusiva” (EQUIDEI), UAM, España.

Se divide el texto en dos partes diferenciadas. En la primera, se examina el contexto legislativo en relación a la evaluación psicopedagógica. En la segunda, se exponen las voces de los miembros del equipo de orientación de un colegio concertado de la Comunidad de Madrid, que destaca por su gran compromiso con la inclusión, recogidas a partir de un grupo de discusión. Ellas nos posibilitan obtener una visión más cercana sobre el modo en que se vive y afronta el proceso en la vida cotidiana del centro e identifican necesidades y barreras para avanzar hacia una evaluación más inclusiva³. Conviene destacar que no se busca individualizar en la figura de los orientadores y orientadoras un problema que es social y construido históricamente sobre determinadas concepciones relacionadas con el afrontamiento de la diversidad (Echeita y Calderón, 2014), sino llamar la atención sobre la coyuntura existente y denunciar que otra evaluación es posible.

La escuela sigue obteniendo resultados claramente diferenciados en cuanto a la permanencia, el aprovechamiento y el egreso vinculados con el origen sociocultural del alumnado (Monarca, 2011). Estos datos reflejan la situación de un sistema dual con retórica de inclusión pero con algunas prácticas que perpetúan o reproducen las desigualdades sociales y culturales (Bourdieu y Passeron, 1977; Monarca, 2017). Prácticas que permiten evadir la necesaria reflexión para el cambio de concepciones y la transformación de la escuela.

Una de ellas es la evaluación psicopedagógica, que en su raíz aspiraba a ser una medida de garantía de equidad y que justificó el

³ Queremos agradecer al equipo de orientación vinculado al centro donde realizamos este trabajo su participación en el grupo de discusión, y a Gerardo Echeita y Mari Luz Fernández, sus inestimables aportaciones y su apoyo durante la realización de este trabajo, que esperamos pueda servir de aliento para otras iniciativas.

valor de la orientación en el sistema educativo. Su propósito era que aquellas decisiones de acceso, curriculares u organizativas, desde entonces llamadas “medidas extraordinarias de atención a la diversidad” no se tomaran de forma arbitraria, ya que por su naturaleza conllevan un riesgo evidente de marginación (Echeita y Calderón, 2014). En la práctica, generalmente se ha configurado como un proceso sustentado en el modelo médico de la discapacidad (Toboso y Arnau, 2008), que justifica la derivación hacia caminos de exclusión en los rasgos o características personales y supuestamente estáticas de los individuos (Coll y Miras, 2001; Farrel, 2008).

Se trata de un procedimiento incompatible con el principio de la inclusión y con el modelo social de la discapacidad, desde los que se entiende que la diferencia es una característica inherente a cualquier contexto comunitario y que es responsabilidad del sistema educativo preverla y configurar prácticas coherentes con ella (Skliar, 2005). Consideramos por tanto que el proceso debería reconfigurarse desde nuevos objetivos: reducir la discriminación, las barreras para el aprendizaje y la participación, reestructurar las políticas y las prácticas para responder a la diversidad y valorar a todos por igual (Booth y Ainscow, 2003; Watkins, 2007).

2. CONTEXTO LEGISLATIVO

En todas las comunidades autónomas españolas el proceso de evaluación psicopedagógica se inicia antes de la escolarización de un alumno o alumna o, una vez se ha accedido al sistema ordinario, cuando las medidas generales de atención a la diversidad parecen no ser suficientes. Se trata de un procedimiento movilizador de recursos, puesto a cargo de los orientadores y orientadoras, que debe revisarse al final de cada etapa y, a petición del centro, al concluir el tercer curso de Educación Primaria. El propósito es determinar el tipo de necesidad específica de apoyo educativo que

presenta el alumno o alumna y proporcionar los apoyos que respondan a la misma (Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo, 2018).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (2013) contempla al menos cuatro grupos de alumnado que pueden requerir un tipo de apoyos o respuesta educativa diferente a la ordinaria y que se definen bajo el término genérico de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE): el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), el de altas capacidades intelectuales, el de incorporación tardía al sistema educativo español y el que presenta dificultades específicas de aprendizaje. Además, diferencia al alumnado de compensatoria, quienes requieren de una atención específica por encontrarse en situación de desventaja debido a desigualdades económicas, sociales o por alguna enfermedad.

En contra de la evidencia científica sobre los beneficios de la educación inclusiva (Hehir, et al., 2016), y del artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), si de la evaluación psicopedagógica se deriva que el tipo de necesidad es una necesidad educativa especial, es obligatorio emitir un dictamen en el que se valora la modalidad de escolarización más apropiada para la persona (Amor et al., 2018).

Además, la evaluación psicopedagógica puede justificar la adopción de otro tipo de medidas extraordinarias de atención a la diversidad para el alumnado ACNEE. Así por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, la Orden 1493/2015, de 22 de mayo, contempla las adaptaciones curriculares de acceso o significativas y la flexibilización del período de escolarización. Se trata de medidas que, una vez más, constituyen caminos que podrían conducir hacia la exclusión social. En concreto, la repetición de curso obvia el papel que juega la motivación en el aprendizaje e ignora la recomendación de la OCDE (2012), de eliminarla como una

providencia útil para reducir el abandono escolar, mejorar la equidad y favorecer el progreso del conjunto del alumnado. Por su parte, ciertas adaptaciones curriculares suponen la creación de currículos paralelos que diferencian entre alumnos y alumnas de primera y segunda clase (Calderón, 2014). Las investigaciones concluyen que la separación en itinerarios educativos antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en el rendimiento escolar del alumnado y tiene un impacto evidente sobre el nivel de estudios alcanzados (Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011).

En cuanto al procedimiento, no hay ninguna comunidad autónoma que en su normativa tenga en cuenta los avances conceptuales sobre la discapacidad intelectual y que articule de manera concreta la evaluación de necesidades de apoyo con las medidas de atención a la diversidad basadas en apoyos individualizados. La inexistencia de un protocolo de evaluación de necesidades de apoyo en todas las áreas del desarrollo de la persona lleva a que las decisiones emitidas en el dictamen de escolarización no descansen en una evaluación holística del alumnado. Además, aunque se sostiene que la evaluación y el dictamen de escolarización deben sustentarse sobre información cualitativa y cuantitativa, la manifiesta desactualización de conocimiento sobre discapacidad intelectual lleva a otorgar una excesiva importancia a la puntuación CI frente a otro tipo de habilidades (Amor et al., 2018).

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto

El trabajo se desarrolló en un centro concertado impulsado por la Fundación Spínola. Cuenta con aproximadamente 1250 alumnos

y alumnas distribuidos en clases desde el Aula de 2 años hasta Bachillerato, siendo de línea tres en las primeras etapas y de línea dos en la última. Este colegio destaca por su gran compromiso con el horizonte de la inclusión que, hace algunos años, les llevó a iniciar un proceso de transformación en el que, entre las múltiples medidas adoptadas, repensaron el funcionamiento y la dinámica del departamento de orientación (véase Fernández y Echeita, 2018).

3.2. Objetivos

- Profundizar sobre el procedimiento de evaluación psicopedagógica que se está practicando en el centro.
- Indagar sobre los efectos que tiene la evaluación psicopedagógica en los distintos agentes implicados y en cómo se vive el proceso desde un colegio comprometido con el principio de la inclusión.
- Entender el papel que asume el centro en todo el proceso y las medidas que toman para reducir o amortiguar las consecuencias negativas de la evaluación.
- Conocer su perspectiva en relación a la dirección del cambio, los desafíos que perciben para que se haga realidad y el rol que consideran que podrían asumir en el proceso.

3.3. La elección metodológica: un estudio fenomenológico interpretativo

Para cumplir con los objetivos señalados, el estudio se basa en una metodología cualitativa. En particular hablamos de un estudio fenomenológico interpretativo pues el fin último es acercarnos a la experiencia de la evaluación psicopedagógica tal como se presenta y a la manera en que la viven las personas involucradas (León y Montero, 2015).

Comprender este fenómeno, como cualquier otra experiencia humana, exige escuchar las voces de los implicados. En concreto, la técnica de recogida de información utilizada ha sido el grupo de discusión en la que la propia dinámica de la discusión sirve como herramienta que posibilita profundizar en las preocupaciones, sentimientos y actitudes de participantes que comparten un mismo problema. El uso de esta técnica implica la reunión de un conjunto de personas entre las que se encuentra un moderador (León y Montero, 2015).

3.4. Participantes

En la conversación participaron seis de los ocho miembros del equipo de orientación del Colegio Cardenal Spínola de Madrid (O) entre los que se encontraba la directora del departamento. Además estuvieron presentes, sobre todo escuchando, otros alumnos y alumnas de prácticas en el departamento (AP) una de las cuales ejerció el papel de moderadora (M).

3.5. Procedimientos

Tras percibir la necesidad sentida del equipo de orientación de progresar hacia otro modelo de evaluación psicopedagógica, se habló con la directora del departamento para tratar la posibilidad de organizar un grupo de discusión en el que se pudiera tratar el tema en profundidad. Después de discutir la solicitud con el resto del equipo se acordó una fecha para su desarrollo. Los compañeros de prácticas en el departamento fueron invitados a la reunión con la premisa de adoptar un papel más pasivo en la discusión.

Llegado el día, los participantes se reunieron alrededor de una mesa en una sala del centro aislada del ruido. Se solicitó entonces la firma del consentimiento informado pues la discusión sería grabada para poder ser analizada en un momento posterior.

Seguidamente, la moderadora planteó los objetivos del grupo formulados de la siguiente manera: profundizar en el procedimiento que se está llevando a cabo, en las contradicciones vividas desde el equipo de orientación y en las preocupaciones o desafíos que dificultan avanzar hacia un proceso más inclusivo. Ulteriormente, se hizo explícito el funcionamiento del grupo de discusión y el rol que adoptarían los presentes. Durante el diálogo los temas fueron saliendo de manera entrecruzada y la dinamizadora se limitó a lanzar preguntas para profundizar en algunas cuestiones de interés. El guion que orientó la discusión se puede ver a continuación en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Guion para el grupo de discusión

1. ¿Cómo es el proceso de evaluación psicopedagógica que se lleva a cabo en el centro?: ¿cómo se inicia el proceso?, ¿qué funciones cumple?...
2. ¿Cómo se vive el proceso de evaluación psicopedagógica desde el centro?: ¿qué efectos tiene sobre los diferentes implicados?, ¿cómo les hace sentir el proceso instaurado?, ¿qué contradicciones viven como centro a raíz del proceso?...
3. ¿Qué papel juega el centro en estas evaluaciones?
4. ¿Cómo creen que debería ser una evaluación psicopedagógica útil y beneficiosa para todos?
5. ¿Qué desafíos y necesidades perciben para avanzar hacia otro tipo de evaluación?

Para el análisis de los datos, una vez transcrita la grabación de manera literal, se buscaron contenidos relevantes y recurrentes que permitieron establecer unos ejes temáticos sobre los que organizar la información. Cada uno de los temas se introduce con una etiqueta simbólica entrecomillada que permite adelantar el contenido nuclear de lo que se desarrolla.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. “¿Susto o muerte?”. ¿Qué funciones cumple la evaluación psicopedagógica?

Las orientadoras señalaron explícitamente que la evaluación psicopedagógica realizada por el equipo externo no les aporta ninguna información que les facilite responder con mayor ajuste a las necesidades del alumnado. En este sentido los informes de evaluación están guardados en un archivo y no forman parte de la vida cotidiana del centro: “no sé si os habéis dado cuenta vosotros (a los estudiantes de prácticas) pero cuando habéis llegado nadie os ha dicho este niño tal o cual, yo no me he leído informes cuando he llegado, ni O5 ni O6. Están en un cajón encerrados” (O4).

La evaluación psicopedagógica se percibe como un instrumento o procedimiento dañino que lo único que posibilita es, a las familias, la solicitud y disfrute de ayudas económicas, y al centro, la obtención de recursos o la posibilidad de introducir modificaciones en los elementos prescriptivos del currículum bajo el paraguas del marco legal.

4.2. “Si te centras en el árbol no podrás ver el bosque”. ¿Cómo es el procedimiento de evaluación psicopedagógica?

Desde el equipo de orientación del colegio lo describen como un procedimiento centrado en el déficit destinado a “desvelar todo lo que no va, lo que no funciona, todo lo que tiene que ver con el ámbito de las dificultades del alumno en relación con el aprendizaje y la vida social” (O1) para llegar a una categorización en el marco de un sistema de clasificación que es percibido como “totalmente trasnochado y en contra de los derechos humanos” (O1). Enfocar así la evaluación psicopedagógica tiene

consecuencias negativas sobre diferentes miembros de la comunidad educativa.

4.3. “Una bomba total y absoluta”. Efectos de la evaluación psicopedagógica

En relación con lo que ha dicho O1, yo por ejemplo a nivel emocional, a mí como profesional eso también me afecta. El ver cómo estamos cuidando todo este proceso y cuidar a cada uno de nuestros niños como si fuera, porque es, una persona especial, importante, que se merece que se le reconozca en global tal y como es con todos sus puntos fuertes, y a esa familia que hemos cuidado un montón. El ver cómo ese proceso muchas veces por más que tú lo cuides, lo prepares, lo anticipes, es una bomba total y absoluta para la estructura familiar, cómo a veces es capaz de hacer cambiar el chip de la visión de la familia sobre su propio hijo... a mí personalmente es algo que también me afecta. (O2)

Como pone de manifiesto esta orientadora, el procedimiento tiene un efecto muy dañino sobre la familia, pero también sobre el profesional. Debemos tener en cuenta que estamos hablando de familias que, ante la primera noticia o indicios sobre la discapacidad de su hijo o hija, han pasado por un proceso en el que las expectativas que se habían generado desaparecen, dando paso a los sentimientos de miedo, dolor, culpa, rabia e impotencia. Es sabido que del bienestar de la familia dependerá en gran parte el pronóstico favorable de desarrollo evolutivo de los niños. Por esta razón, gran parte de los esfuerzos de las profesionales de la orientación del colegio se dedican a colaborar con ellas en todo el proceso de desarrollo de sus hijos facilitando su ajuste psicológico a la situación sobrevenida y a los momentos de cambio que exija el entorno (cambios de etapa, el primer campamento de verano, etc.)

(Calvo y González, 2003). Se trata de un proceso en el que trabajan porque las familias se perciban como competentes y vean a sus hijos desde sus fortalezas y como personas que tienen mucho que aportar a toda la comunidad.

Sin embargo, el procedimiento de evaluación establecido “vuelve a poner a las familias en situación de enfocar a su hijo desde la etiqueta y despersonalizándole” (O2). Una circunstancia en la que, después de todo el trabajo realizado, la familia puede decidir apostar por una modalidad de escolarización especial con los perjuicios que ello conlleva.

Además de por los efectos derivados de enfocar así la evaluación, el proceso genera malestar porque es percibido por los profesionales de la orientación como contradictorio.

4.4. “Papel mojado y sueños que terminan en pesadillas”. Contradicciones

No puede ser que la Convención diga lo que dice, que sea un papelito, y que luego volvamos a cuestionar si un alumno debe pasar a la modalidad especial. Es que solo existe una modalidad en el sistema educativo español, ¿cómo podemos hacer entonces que las familias pasen no por uno sino por dos momentos en los que se cuestione realmente... y además se siga visibilizando la discapacidad como un factor personal? Quiero decir, ¿para qué sirve tanta investigación que dice otra cosa?, ¿para qué sirven las evidencias? (O1)

Aunque en las etapas de infantil y primaria las orientadoras no son las responsables directas de la evaluación psicopedagógica del alumnado, asumen que al colaborar con los equipos externos están actuando como cómplices de un procedimiento que atraviesa el

derecho de las personas a una educación inclusiva y que se fundamenta sobre concepciones obsoletas de la discapacidad.

Otra incoherencia mencionada, más allá de la evaluación psicopedagógica, que les produce un gran resquemor tanto a ellas como a las familias tiene que ver con el hecho de que el sistema no contempla una educación inclusiva después de la educación obligatoria:

Lo hemos vivido en nuestras propias carnes, el curso pasado, como una situación injusta y dolorosísima. Después de todo un proceso acompañando a una familia. Una vez que acabas cuarto, ¿dónde están los lugares que siguen apostando por las personas en un modelo inclusivo?, ¿dónde están después de la obligatoria? Esta es otra barrera o muro de todo el sistema. (O1)

Esto dificulta la labor de toda la comunidad educativa y genera sentimientos de frustración pues durante la trayectoria escolar del alumno o alumna los apoyos se organizan a partir de la ensoñación del futuro: “empezamos a trabajar sobre el futuro y de repente llega el futuro y el futuro no existe porque no hay herramientas ni lugar para las personas que tienen discapacidad” (O1).

Con todo, ¿qué medidas adoptan desde el centro para reducir o amortiguar los efectos negativos de un proceso que encierra múltiples contradicciones?

4.5. “Resistir la opresión”. ¿Cuál es el papel del centro en todo este proceso?

Según comentan, a pesar de que la evaluación psicopedagógica es una de las funciones encomendadas a los orientadores desde la normativa, en un momento dado y tras un período de reflexión, en el Colegio Cardenal Spínola se decidió no dedicar gran parte de las

energías a este asunto; se trata de una cuestión de política de centro. Aun así, es una situación a la que se enfrentan en cada curso escolar actuando de una u otra manera en función de la etapa en la que se encuentra el alumno o alumna.

En las etapas de educación infantil y primaria cumplen un papel más secundario pues son los Equipos de Atención Temprana (EAT) y de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) respectivamente los que realizan las evaluaciones. En estas etapas su papel tiene que ver con:

- La devolución que realizan a los equipos: es decir el EAT y el EOEP solicitan al departamento de orientación información sobre el alumno o alumna y su situación en el centro. Ante estas circunstancias las orientadoras señalan de manera explícita cuidar cariñosamente el lenguaje y aportar una visión del joven congruente con los principios y valores del centro educativo. Tiene que ver con la manera de comunicar que no se basa en una mirada del individuo centrada en el déficit sino en una mirada sistémica que resalta las fortalezas. En palabras de una de las orientadoras “en lugar de hablar de no lo logra hablamos de, con este tipo de ayudas y con este tipo de agrupamientos, lo logra” (O3).
- Dar a conocer su perspectiva y modo de trabajar: frecuentemente invitan a los miembros de las instituciones que distribuyen los recursos (EAT, EOEP, inspección educativa, servicio de becas, etc.) al colegio para que conozcan “cuál es el enfoque desde el que trabajamos y por qué tenemos que poner a la persona y su derecho en el centro” (O1). Con ello pretenden dar a conocer buenas prácticas e instituirse en una voz en el entorno que promueva la transformación del sistema.
- El trabajo con las familias: gran parte de lo que hacen en relación al proceso de evaluación psicopedagógica se relaciona con el trabajo con las familias. Por un lado, trabajan con ellas

anticipándoles y explicándoles la estructura del proceso, con lo que persiguen favorecer el ajuste de expectativas. Además, se enfocan en empoderar a las familias al tratar de transmitirles que en el caso de que el equipo externo dictamine que lo mejor para su hijo es la educación especial, son ellos quienes tienen la última palabra. Si a pesar de todo, la familia decide cambiar de modalidad educativa, el equipo adopta un papel de acompañamiento tratando, por lo menos, de no hacer el proceso más duro. Por último, los esfuerzos del equipo se focalizan en reparar el daño producido por el procedimiento de evaluación psicopedagógica. Es decir, hay una intervención centrada en ayudarles a recuperar la confianza en sus fortalezas, en sus hijos y en el equipo del centro escolar o en “que crean y confíen en que van a salir adelante, igual que los demás” (O5).

En la etapa de secundaria el margen de maniobra del equipo de orientación es mayor. Sin embargo, “si el alumno no encaja en una determinada categoría diagnóstica no recibe dictamen” (O1), con lo que ello conlleva en relación a la distribución de recursos y el permiso para modificar los elementos prescriptivos del currículum educativo. En este sentido, aunque sueñan con otro tipo de evaluación, el sistema les obliga a proceder de manera similar a como lo están haciendo los equipos externos. Ante esta situación declaran intentar “retrasar y finalmente escurrir” (O1) el proceso apoyándose en los informes realizados en anteriores etapas educativas.

Pero, ¿tan difícil es avanzar hacia otro tipo de procedimiento?

4.6. “Piezas de un engranaje”. Barreras o desafíos

La evaluación psicopedagógica “tal y como está planteada chirría, es un obstáculo, es un freno y la intentamos sortear como podemos” (O1), “es una barrera enorme en este proceso de mostrar

que la educación para todos es posible en una escuela” (O1). Entonces, ¿qué elementos dificultan hacer otro tipo de evaluación?, ¿por qué no estamos ahí ya? Durante la discusión salieron a la luz algunos obstáculos que merece la pena comentar.

- El sistema educativo como barrera

Intentamos hacerlo con el mejor cuidado posible porque ellos también son profesionales como nosotros que están en un engranaje y en un sistema en el que también estamos nosotros (...). Este formato no es suficiente porque estos equipos te devuelven que ellos también se deben a un sistema o a un engranaje ¿me explico? Ellos se deben a eso. Incluso alguna persona en particular te dice “no si yo también entiendo lo que queréis decir, pero la legislación...”. (O1)

La primera barrera tiene que ver con lo que ordena la legislación o con cómo se organiza la repartición de los recursos. Señalan que mientras la distribución se realice en función del número de alumnos y alumnas con dictámenes de escolarización diferentes a la modalidad ordinaria, habrá que seguir cuestionando el derecho de las personas a la educación inclusiva. Aun así, el modo más o menos inclusivo en el que se organiza la evaluación sobre la que se sustenta el dictamen de escolarización está directamente relacionado con las concepciones implícitas y explícitas acerca de la normalidad, la diversidad y la discapacidad.

- Barreras psicológicas

Al final el equipo está compuesto por muchas personas diferentes, entonces la experiencia que yo tengo en los últimos años es que dependiendo de las personas ocurren unas cosas u ocurren otras. Hace dos años por ejemplo hubo una persona que estuvo evaluando a un alumno y vino al colegio varias

veces. A parte de la información que ellos te piden tan cuadriculada en el formulario, esta persona nos pidió y se interesó por otras cosas y otras competencias que no aparecen en lo que ellos nos preguntan al principio. Entonces, creo que depende más de las personas, de cómo cada una entienda la diversidad, que del equipo en sí mismo, que también tiene un peso evidente. (O2)

Esta declaración refleja muy bien lo que estamos diciendo. La legislación obliga a tomar una decisión acerca de la modalidad supuestamente más adecuada para el alumnado. Ahora bien, la persona responsable de la evaluación puede proceder basándose en un modelo médico de la discapacidad, indagando sobre las características del individuo desde la mirada de las limitaciones o el déficit o, por el contrario, adoptar una mirada sistémica y global de la realidad, fundamentándose sobre el modelo social de la discapacidad y situándose en el paradigma educativo del asesoramiento.

Otro tipo de barreras psicológicas tiene que ver con la necesidad que en un principio pueden sentir tanto las familias como los profesionales de la educación de etiquetar la realidad y que se explica por la identificación tradicional de la funcionalidad de las categorías psicológicas o de las discapacidades cognitivas del desarrollo con las de las enfermedades médicas. En este sentido, conviene destacar que aunque el orientador se sitúe en un modelo social de la discapacidad, las demandas o la presión del entorno pueden llevarle a proceder de manera más próxima al modelo médico. En la siguiente declaración puede visualizarse esta perspectiva:

Lo que veo es que la evaluación psicopedagógica es un arma de doble filo. Al principio sobre todo cuando la familia se da cuenta de que algo no va bien, la evaluación psicopedagógica por lo que yo he

visto es como la solución. Es como, ya vamos a evaluarle y yo creo que la evaluación aporta como esa tranquilidad de bueno ya le hemos puesto nombre, ya podemos empezar a contactar (...). De cara a los profesores todos te preguntan, es como que tenemos ese deseo natural de ponerle nombre y de conocer. Entonces para mí el verdadero éxito radica en ser capaz de deshacerse de eso y es como si en lugar de eso le dices: se llama Marta, Pablo o qué más da, ¿no? En el momento en el que conseguimos deshacernos de eso y solamente mirar lo que puede hacer es cuando estamos en el buen camino. (O6)

Es esencial hacer entender que la etiqueta solo explica una parte muy pequeña del funcionamiento de la persona y que para planificar los apoyos es preciso considerarla en su globalidad-atendiendo sobre todo a sus fortalezas- y en su interacción con el entorno.

- La formación como barrera

En este apartado, que podría situarse de manera transversal a los dos anteriores, consideramos que la propia formación universitaria puede estar funcionando como una barrera para avanzar hacia modelos de evaluación más inclusivos. A continuación, exponemos las voces de varios de los miembros de prácticas y del equipo de orientación que participaron en el grupo de discusión:

- O1: ¿De esto se habla en la universidad?

- APX (actualmente cursa cuarto del grado en psicología en la Universidad Autónoma de Madrid, UAM): Yo en ciertas asignaturas que he dado en psicología sí que se ha hablado del daño que hace el diagnóstico, pero no se nos ofrecen otras

alternativas. Simplemente te dicen que el diagnóstico se tiene que seguir haciendo porque sirve de ayuda y orienta. Que no hay que seguirlo a raja tabla porque cada persona es un mundo pero no te dan otra alternativa. Esa es mi experiencia.

- APY (estudió grado en pedagogía en la UCM, y actualmente cursa el MESOB, con la especialidad de orientación educativa, en la UEM): Parece que no hay más. O sea, está mal, no nos gusta porque afecta a las personas, no aporta todo lo positivo que podría aportar pero no hay otras opciones. Se ha avanzado en el sentido de que muchos profesores hablan mal de la categorización, pero no nos dan un plan B.

- O1: ¿No os hablan del modelo social de la discapacidad?

- APX: el modelo social más vygotskiano... la verdad que no mucho.

- APZ (actualmente cursa cuarto del grado en psicología en la UAM): Siempre te dicen que debemos tener cuidado con etiquetar, que podemos hacer mucho daño, pero es lo único que nos enseñan. Es como que nos dicen que no lo hagamos, pero es lo que nos enseñan. Yo cuando llegué al centro necesitaba saber qué tenía el niño. Tenía esa necesidad.

- O4 (estudió licenciatura de magisterio con mención en pedagogía terapéutica): en magisterio también están en el modelo clínico. De hecho, todavía se siguen dando bases psicopedagógicas de la educación especial y es una asignatura ahora mismo en todos los magisterios.

Otros dos compañeros, uno de ellos cursando cuarto de psicología en la UAM y el otro graduado en pedagogía por la UCM, cursando el MESOB con especialidad en orientación educativa en la UNIR, manifestaron no haber oído hablar previamente de la Convención (ONU, 2006) ni del modelo social de la discapacidad. Todas estas declaraciones ponen de manifiesto una incomprensible falta de actualización o de revisión de los currículums educativos en aquellas carreras o formaciones que preparan a los futuros profesionales supuestamente para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado.

¿Y si se consiguiera superar los obstáculos?, ¿cómo imaginan estas orientadoras que debería ser el proceso de evaluación psicopedagógica?

4.7. “Ampliar el zoom para ver el bosque”. Modelo alternativo

Al preguntar por la consideración de un modelo alternativo de evaluación cuyo principal objetivo fuera responder de manera más ajustada a las necesidades del alumnado y apoyar el desarrollo profesional, las orientadoras coincidieron en que ese proceso imaginado se concretaría en un procedimiento colaborativo en el que también participarían las familias, los profesores y los compañeros. Además, expusieron que “sería una evaluación que tendría mucho más que ver no tanto con el alumno sino con dónde surgen esos impedimentos para poder cambiar las herramientas de trabajo que se están utilizando” (O2).

Indagando un poco más se pusieron de manifiesto varios procedimientos llevados a cabo en el centro que, pese a no concebirse como estrategias de “evaluación psicopedagógica”, cumplen con el objetivo de profundizar sobre una situación para configurar respuestas educativas ajustadas. Estos procedimientos se

concretan en diferentes formatos. Uno de ellos es lo que han denominado “equipos reflexivos”.

Sí, al final nosotros tenemos experiencia de ir creando modos de reflexión diversos en torno a nuestros alumnos que tienen que ver con lo que han comentado nuestras compañeras. No se nos ha ocurrido nunca llamar evaluación a eso, pero eso sí que tiene impacto en el aprendizaje y en el desarrollo de los alumnos. ¿Qué suponen esos modos? Para empezar mucha gente reunida en torno a una determinada situación. Mucha gente pensando de modo dialógico y natural. (O1)

Según nos cuentan, en los equipos reflexivos se reúnen todas las personas a las que les importa la situación problemática y dan respuesta a cuestiones del tipo: ¿qué fortalezas tiene el aula para trabajar?, ¿qué pasaría si hiciéramos...?, ¿cómo podemos apoyar esta situación problemática desde las fortalezas del aula?

Otros formatos se refieren a:

(...) la ruta donde seguimos el proceso del alumno, que es casi un diario reflexivo de su vida. Más que una ficha, es un diario reflexivo de su historia aquí con nosotros. O cuando hacemos un plan de vida. Para mí una evaluación inclusiva si es que existiera ese nombre, se parecería más a un plan de vida con un alumno que a cualquier otra cosa. (O1)

De este modelo alternativo y colaborativo resaltan el cuidado que ponen en la utilización del lenguaje y el lugar donde concentran su atención.

El lenguaje que usamos se parece bastante y tiene que ver con otra palanca: lo que uno en ese contexto es capaz de hacer o es capaz de aportar. Está el mundo de las fortalezas o de las competencias. Tiene

que ver con estrategias que funcionan en este contexto, tiene que ver con la línea de la vida y aquellos momentos emocionalmente de los cuales yo puedo aprender. (O1)

En nuestro modelo (...), el punto de anclaje o el cambio tiene que ver con el zoom que tu haces. Cuando entras a un aula... nos han formado para mirar al alumno en lo específico (...). Nuestro cambio ha tenido que ver como con un zoom. Es hacer zoom en lo pequeño, en lo deficitario, o en el aula y su contexto, los educadores y familias que forman parte de esa comunidad. (O1)

En definitiva, los equipos reflexivos, la ruta o el diario de la historia del alumno o alumna en el centro y el plan de vida fueron algunos de los formatos o herramientas que se mencionaron durante el grupo de discusión y que podrían englobarse bajo el término de “evaluación inclusiva”.

Puesto esto sobre la mesa, ¿qué se puede hacer para ir hacia ahí?, ¿qué necesidades identifican para avanzar hacia procesos más inclusivos?

4.8. “Si caminas acompañado llegarás más lejos”. Cambiar el sistema

Más allá de la evaluación psicopedagógica, durante la discusión se reveló un profundo deseo de transformar el sistema.

(...) lo que nosotros podríamos hacer como centro va más allá de la evaluación psicopedagógica. (...). Lo que pasa es que esto ha de alienarse con el resto (...). Vamos a ver, si yo estoy pensando en todo el aula, para todo el aula, para que todos los alumnos se beneficien, [hay que] incluso volver a repensar qué es el aula, qué hacemos con el currículum. ¿En este

currículum caben todos realmente?, ¿qué hacemos con esto? Porque una vez que mueves un elemento hay que mover todos los elementos de la escuela (...).
(O1)

En este sentido incidieron en la importancia del trabajo en red o colaborativo. Juzgan que solos, como centro, no pueden conseguir transformar el sistema. Son tantas las energías que tienen que poner hacia dentro de la institución para trabajar de manera coherente con lo que quieren ser, que trabajar hacia afuera con la pretensión de cambiar el sistema parece una misión casi imposible. Se hace necesario por tanto plataformas o lugares de trabajo para abordar estas cuestiones.

(...) toda esa investigación que se está haciendo desde fuera ayuda a pensar que, como dice x, se puede trabajar en red con personas que están en la misma línea que nosotros y que quizá esa podía ser una manera maravillosa para poder tener más impacto o repercusión, ser un altavoz multiplicado.
(O2)

Otras acciones que surgieron en el grupo de discusión y que ya se han iniciado desde el centro tienen que ver con: hacer publicaciones, ofrecer formaciones y abrir las puertas del centro para dar a conocer su modo de trabajo.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha revisado el escenario actual en relación al procedimiento de evaluación psicopedagógica. En él se ha puesto de manifiesto que, a pesar del compromiso de España con la educación inclusiva (ONU, 2006), del progreso en las concepciones sobre la discapacidad y de la disponibilidad de propuestas teóricas y empíricas avaladas nacional e

internacionalmente- modelo ecológico de Bronfenbrenner (1971), modelo del funcionamiento humano (OMS, 2001), calidad de vida individual (Schalock y Verdugo, 2003), calidad de vida familiar (Giné et al., 2013), paradigma de los apoyos (Thompson et al., 2010)- , la realidad de la evaluación se configura como un procedimiento completamente desactualizado que genera malestar en el alumnado, sus familias y los profesionales de la educación. Este tipo de evaluaciones que ponen el foco en las limitaciones del individuo previenen la necesaria reflexión sobre las barreras y facilitadores del contexto que permitiría avanzar a los docentes e instituciones hacia propuestas socializadoras ricas y motivadoras para todos (Cisternas, 2013).

En este sentido, consideramos que las herramientas mencionadas por las orientadoras del Colegio Cardenal Spínola- grupos reflexivos, ruta de la historia del alumnado en el centro y plan de vida-, que ya están poniendo en ejercicio, podrían servir como inspiración para otro tipo de prácticas y como prueba de que otra evaluación es posible.

Llegados a este punto, tal y como se ha ido dilucidando a lo largo de este trabajo, destacamos que no es posible analizar el procedimiento de evaluación psicopedagógica sin atender también a otros elementos o cuestiones dilemáticas, referidas a los procesos de inclusión y exclusión, de nuestro sistema educativo. Puesto que va más allá de los propósitos de este trabajo analizarlas en profundidad o darles solución, nos limitamos a enumerarlas y en todo caso, a realizar algunos apuntes que pudieran tenerse en cuenta en trabajos posteriores.

Un asunto mencionado se refiere a que el proceso de evaluación psicopedagógica es la llave de acceso hacia vías o programas derivados de las políticas de apoyo educativo. Hablamos por tanto de un sistema con múltiples vías que va generando o reforzando diferencias ya existentes en la estructura

social (Monarca, 2017). Además, el hecho de que estas políticas se dirijan a estudiantes con perfiles específicos, mientras que las políticas ordinarias se dirigen a un estudiante descontextualizado, hace pensar en la diferencia asociándola siempre a la disfuncionalidad o al déficit, ubicado habitualmente en las personas (Monarca, 2017). Que la propia ley contemple ciertas medidas adicionales o específicas para determinados tipos de alumnos y alumnas pone en evidencia la prevalencia de un sistema supuestamente dirigido a todos que, valga la redundancia, no incluye a todos en su diseño y que se encarga de patologizar la diferencia. En este asunto apostamos por la perspectiva del Diseño Universal del Aprendizaje (CAST, 2011), en las prácticas de la escuela, que solo es posible en un modelo curricular que imaginamos mucho más abierto y flexible, en el que los objetivos están definidos exclusivamente en términos competenciales, y tras el que el profesorado es concebido como un gran profesional con capacidad de decisión.

El caso más extremo de estas vías la configura la modalidad de educación especial, disponible para aquellos identificados- fruto de la evaluación- con necesidades educativas especiales. Sin embargo, desde la investigación se entiende que los beneficios de mantener a todo el alumnado en el sistema educativo ordinario son innumerables (Fisher, Roach y Frey, 2002; Hehir et al., 2016; Pujolàs, 2008). Por encima de ello, educar juntos es necesario para enseñar y aprender a convivir, y éticamente cualquier niño, niña, o joven, tiene que poder asistir al colegio más cercano a su domicilio, al mismo en el que se educan sus hermanos y hermanas. En coherencia, como hemos mencionado, la administración debería tomar las medidas necesarias para ampliar la capacidad del sistema de acoger y atender a la diversidad. Disposiciones que en último término conducirían al cierre de todos los centros o unidades de educación especial; bendita utopía.

Tristemente, dada la precaria situación actual de los centros públicos del sistema educativo español, quizá las unidades y centros de educación especial sigan siendo, por ahora, la opción más inclusiva para algunas personas. Esto no implica que nos debamos conformar con la situación contemporánea del sistema, sino que supone admitir que el problema es amplio y que debemos trabajar por construir centros educativos para todos que, poco a poco, nos acerquen a la posibilidad de prescindir de las opciones más segregadoras. A pesar de ello, defendemos que, si la educación inclusiva es un derecho, tal y como se manifiesta en la Convención, aunque los profesionales de la orientación continúen sugiriendo la modalidad educativa que consideran más apropiada para responder a las necesidades de un alumno o alumna en particular, son las familias las que deberían tener la última palabra sobre la decisión de la escolarización de sus hijos e hijas.

Por otro lado, estamos de acuerdo con que la distribución de los recursos, así como las sugerencias sobre los apoyos o adaptaciones y, hoy por hoy, la modalidad de escolarización, se organice sobre el proceso de evaluación psicopedagógica. Sin embargo, tal y como se ha tratado de poner de manifiesto, no amparamos cualquier tipo de evaluación. Estas sugerencias o disposiciones deben ser el resultado de procesos de evaluación que tengan en cuenta a las personas -en su globalidad- en interacción con los contextos en los que se desarrollan, así como la capacidad de ajuste entre unos y otros teniendo en cuenta los apoyos disponibles o asequibles. En otras palabras, las conclusiones derivadas de la evaluación y la devolución que se realiza a las familias debe trascender con mucho las simples etiquetas diagnósticas, pues éstas explican una mínima variabilidad del comportamiento humano y en ningún caso deben ser el único fundamento de una decisión educativa.

Otro problema que se ha manifestado en este trabajo, y que es preciso abordar, se refiere al estancamiento del compromiso con la

inclusión en la educación obligatoria. En la educación postobligatoria aún no existen espacios pensados para acoger a la diversidad, o para que todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, puedan seguir desarrollándose.

Finalmente, llamamos la atención sobre la formación desactualizada que se está ofreciendo desde la universidad a los futuros profesionales del ámbito educativo. En relación a este punto se pone de manifiesto la necesidad de garantizar la formación permanente del profesorado universitario y la revisión continuada del currículum de estos estudios.

Afortunadamente, en este horizonte existen personas y organismos fuertemente comprometidos con el principio de la inclusión que están dispuestos a enfrentarse, cuestionar y poner sus esfuerzos en dar la vuelta al sistema educativo con el objetivo de, por fin, convertirlo en un lugar apto para las diferencias. Para ello, se desvela una fuerte necesidad de espacios destinados a la colaboración y el trabajo en red, de manera que las voces y las energías aportadas a la causa tengan un verdadero impacto en la transformación del sistema. En este sentido, consideramos que la universidad tiene aquí un papel fundamental, no solo en la formación de los profesionales que deberán continuar los esfuerzos por abrir camino hacia una educación para todos, sino también como institución con capacidad para conectar y dar a conocer perspectivas y actuaciones coherentes con el enfoque de derechos y la evidencia empírica más reciente.

Aprovechamos este espacio para destacar algunas limitaciones de lo expuesto hasta aquí. En primer lugar, recalamos que, para una comprensión más profunda del problema, sería conveniente escuchar también las voces del profesorado, de los equipos directivos, de las familias y del propio alumnado. Por otro lado, sería interesante conocer o construir modelos alternativos de evaluación psicopedagógica fundamentados sobre la base de la

moral. Cuestión que trataremos de abordar en otros trabajos. Por último, destacamos que, tal y como se ha tratado de resaltar en este apartado, la evaluación psicopedagógica constituye un elemento más en un sistema de mil piezas que conviene revisar de arriba a abajo si se pretende que la educación inclusiva se convierta en una realidad de nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, A.M., Verdugo, M.A., Calvo, M.I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45.
- Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular (Orig. 1977).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2003). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palación (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol 2. (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Calvo, C. y González, J.L. (2003). Intervención psicológica para el ajuste a la deficiencia visual en la infancia y en la adolescencia.

- En J. Checa, P. Díaz y R. Pallero (coord.). *Psicología y ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual* (pp. 243-269). Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cisternas, T. (2013). Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: repensando las dificultades. *Cuadernos de educación*, 56, 1-7.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Cince.
- Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41.
- Farrell, P (2008). Can Educational Psychologist be inclusive? En P.Hick, R. Kershner, y P. Farrell (Eds.), *Psychology of inclusive education* (pp. 117-126). Abington: Routledge.
- Fernández, ML. y Echeita, G. (2018). Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2). DOI:10.30827/profesorado.v22i2.7719
- Fisher, D., Roach, V. y Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 63–78.
- Giné, C., Vilaseca, R., Gràcia, M., Simón, C., Dalmau, M., Salvador, F., ... y Mas, J.M. (2013). Las Escalas de Calidad de Vida Familiar (CDVF-E). Apoyo y orientación para la intervención. *Siglo Cero*, 247, 21-36.

- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. y Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on Inclusive Education*. Recuperado de: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, España, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, España, de 10 de diciembre de 2013.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista iberoamericana de educación*, 57, 203-215.
- Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares. *Magis, Revista internacional de investigación educativa*, 10(20), 69-84.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Grafo, S.A.
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en <https://bit.ly/1cbsych>
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OCDE.

- Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid, BOCM.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, 3, 21-31.
- Toboso, M. y Arnau, M^a.S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 20, 64-94.
- Thompson, J.R., Bradley, J.V., Buntinx, W.H.E., Schalock, R.L., Shogren, K.A., Snell, M.E., ... y Yeager, M.H. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(233), 135-146.
- Watkins, A. (Editor) (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practices*. Dinamarca: European agency for development in special needs education. Traducción al español (2007): Jiménez, Y. *Evaluación e inclusión educativa*. Dinamarca: Agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales y educación inclusiva.

Capítulo VII

El conocimiento educativo de los docentes en la transformación y la mejora educativa

MACARENA VERÁSTEGUI MARTÍNEZ¹

1. INTRODUCCIÓN

El cambio educativo y el papel de los docentes son dos de las principales cuestiones que protagonizan el debate y el diálogo educativo. Si queremos profundizar en esta discusión tenemos que abordar el impacto que el conocimiento tiene en ambas cuestiones desde dos perspectivas. En primer lugar, el conocimiento educativo que permite y lidera los cambios y las transformaciones en el sistema educativo y, en segundo lugar, el conocimiento que se obtiene directamente de las aulas y del desempeño docente.

El conocimiento educativo que lidera los cambios procede de diversas fuentes, entre ellas, las agendas políticas, las propuestas de organismos internacionales y las líneas de investigación de actualidad e impacto. Sin embargo, en este panorama suele faltar la visión contextualizada de las aulas, aquella que procede de la praxis profesional de los docentes (Shulman, 1986).

Podemos llamar conocimiento del cuerpo docente a aquel que surge del intercambio y la reflexión profesional a partir de procesos de observación y discusión de la práctica y que tienen como

¹ Fundación Promaestro, España.

resultado la valoración del impacto buscado de las prácticas educativas (Minakata, 2009). Es decir, saber cuáles son las prácticas educativas que mejor funcionan teniendo en cuenta los objetivos educativos propuestos en un contexto y con unos alumnos específicos. El conocimiento que se produce es particular y contextualizado, debido a su vinculación directa con la práctica, por lo que no busca elaborar generalizaciones universales ni tampoco necesarias, en otras palabras, que su validez no es para todos los casos ni en todas las situaciones (Úbeda, 2018). Pero sí que busca ofrecer pruebas y razones dentro de una comunidad profesional de conocimiento y de la sociedad en su conjunto. La comunidad profesional de conocimiento debe estar formada, en primer lugar, por el cuerpo profesional docente y ampliarse hacia el mundo científico-académico (Úbeda, 2018). En definitiva, crear espacios de encuentro entre el mundo de la investigación educativa y el campo de la práctica docente con un doble objetivo: que los docentes puedan adquirir protagonismo activo en el ámbito de la investigación y que la comunidad científica tenga una línea de investigación que esté al servicio de las necesidades educativas presentes en el aula y en los centros escolares (Murillo, Perines y Lomba, 2017).

Por otro lado, el reconocimiento y liderazgo del docente en el ámbito del conocimiento educativo se cimenta, entre otras cosas, a partir de los resultados que obtienen de su práctica profesional en el centro. El conocimiento educativo de los docentes ofrece evidencias del funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, favorece las innovaciones contextualizadas y sostenidas, fomenta dinámicas profesionales colaborativas y de intercambio profesional y potencia una cultura profesional fortalecida.

Con tal impacto y beneficio para la transformación y la mejora educativa solo queda incorporar las dinámicas de construcción de este conocimiento a la cultura profesional docente y transferir el

conocimiento obtenido a la agenda política y al debate educativo. El resultado sería la discusión abierta entre el conocimiento educativo docente y el resto de conocimiento educativo disponible y presente para buscar aquellas transformaciones y mejoras que necesita nuestro sistema (Biesta, 2007).

2. EL CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN LOS PROCESOS DE CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

El conocimiento educativo es un elemento clave del proceso de transformación y mejora en el que se encuentran los sistemas educativos. Si la transformación tiene como objetivo la mejora y de la mejora se espera un resultado fundamentado, sostenido y eficaz, el conocimiento educativo debe ser el principal agente de ese proceso de cambio.

El conocimiento, definido por la Real Academia Española como la acción o efecto de conocer, se alcanza de múltiples formas y a partir de su adquisición y desarrollo se puede delimitar, categorizar u ordenar. En educación el conocimiento puede proceder del ámbito político-administrativo, del ámbito científico-académico o del ámbito práctico-experiencial. El primero de ellos, tiene como fin la toma de decisiones y la ejecución de acciones que mejoren las condiciones de trabajo de los docentes y de aprendizaje de los alumnos. Debe velar por el cumplimiento de los derechos y deberes que en materia educativa existen y mantener una visión global y compleja del sistema educativo en su conjunto (Monarca, 2012). Su impacto suele ser más estructural y organizativo.

El conocimiento procedente del ámbito científico- académico goza cada vez de mayor estatus en el debate social. Su rigor y procedimiento permiten hacer correlaciones, marcar tendencias y comprender ciertos patrones estructurales y de funcionamiento, tanto de las instituciones educativas como del cerebro y del proceso

de aprendizaje del ser humano. A partir de estos estudios e investigaciones los profesionales de la educación pueden acceder a la realidad de manera más informada y atender la complejidad educativa con mayor precisión. Es decir, permite a los docentes desarrollar un juicio profesional más crítico e informado (Gil Cantero, 2017; Murillo et al., 2017).

Por último, en el ámbito práctico- experiencial nos encontramos con el desempeño docente y por tanto, con la información que los profesores recogen de su actividad profesional. Cuando esta experiencia de aula es compartida y narrada entre docentes impacta de manera significativa en su capacidad reflexiva (Cirocki, Tennekoon y Calvo, 2014; Lakshmi, 2014; Lupinski, Jenkins, Berad y Jones, 2012; Manrique y Abchi, 2015). Asimismo puede convertirse potencialmente en conocimiento si se recoge de forma metódica, se comparte de manera sistemática, se abre a la discusión y, por último, se transfiere al mundo educativo en su conjunto (Shulman, 1986).

Tener en cuenta estos tres niveles es totalmente necesario para entender el papel que cada ámbito puede asumir en los movimientos de mejora y transformación de la educación (Rupérez, 2014).

2.1. Los niveles del conocimiento educativo

Aquellos que toman las decisiones políticas y estructurales en materia educativa deberían tener en consideración el conocimiento científico y práctico de manera consciente y minuciosa. Si las políticas educativas impactan en el sistema educativo en su conjunto, aquello que ocurre en las aulas y que se investiga en las universidades debería impactar en las medidas políticas que se toman. Hay que tener en cuenta que la política tiene un ritmo y forma de hacer peculiar, pero si las decisiones se toman de manera informada las transformaciones educativas serán más coherentes y

estarán más contextualizadas (Escudero, 2010). Igual que cada vez se le da más importancia a la metodología comparada que permite comprender el funcionamiento y las acciones que se desarrollan en otros países con el fin de aprender y de mejorar el propio sistema, es fundamental conocer la realidad de lo que ocurre en nuestras aulas y nuestros centros (Shulman, 2005).

La contextualización es fundamental en el campo educativo ya que la relación de enseñanza- aprendizaje ocurre siempre en un contexto determinado que tiene una cultura específica y que se enmarca dentro de un sistema cuyo funcionamiento y estructura es particular.

La importancia del contexto en un nivel micro significa que cada centro tiene unas necesidades específicas y una manera de funcionar particular basado en un proyecto educativo, el equipo directivo y el claustro de profesores que lo lideran, las familias y alumnos que forman parte de la institución y la localidad en que se inserta. Por ello, en primer lugar, cualquier mejora y cambio educativo que se ponga en marcha debería tener en cuenta lo que ocurre en las aulas, a partir del conocimiento obtenido por los docentes y producido en los centros educativos; y en segundo lugar, muchos de los cambios y mejoras educativas propuestas desde el nivel político deben tener un cierto grado de flexibilidad para que puedan adaptarse a cada contexto educativo concreto donde se implante (Escudero, 2010; Monarca, 2012).

Por otro lado, el conocimiento producido desde el ámbito científico-académico tiene un impacto cada vez mayor en el ámbito administrativo-político. Su influencia es considerada relevante en la toma de decisiones e incluso es utilizada como justificación para la ejecución de determinadas acciones novedosas. Sin embargo, su forma de proceder ha olvidado, en la mayoría de ocasiones, tener un diálogo abierto y simétrico con la realidad práctica (Shulman, 2005).

Si uno de los fines de la investigación educativa es crear conocimiento para la mejora de la educación y en último término, para la mejora de los aprendizajes del alumnado, es evidente la necesidad de trabajar de la mano con el cuerpo docente (Murillo et al., 2017). Son los docentes quienes tienen la experiencia y el conocimiento sobre lo que ocurre en el contexto de aprendizaje escolar, conocimiento que ningún otro actor tiene. Por tanto, su participación activa en los procesos de investigación educativa se hace indispensable (Lasagabaster y Sierra, 2011; Rupérez, 2014; Shulman, 2005).

Del mismo modo, es necesario que aquellas investigaciones procedentes de diversas disciplinas y cuyos hallazgos influyen en los procesos de enseñanza- aprendizaje sean tenidas en cuenta por los docentes, quienes deben desarrollar los criterios analíticos y reflexivos adecuados para discriminar la relevancia de esos hallazgos y sus implicaciones prácticas.

Por último, el cuerpo docente, como se ha explicitado ya, debe tender a generar procesos reflexivos que le permitan desarrollar juicios pedagógicos sobre cómo el conocimiento político y académico impacta en su práctica profesional. El propio conocimiento generado habrá de someterse a la discusión con el resto de conocimientos y disciplinas con el fin de dar solidez teórica y argumentativa tanto a las decisiones pedagógicas llevadas a cabo en el aula como a los impactos obtenidos (Gil Cantero, 2017).

En definitiva, el intercambio y el diálogo entre todos ellos se vuelve crucial para obtener un saber bien informado y holístico que permita diseñar y ejecutar aquellos cambios que, a partir de las evidencias recogidas, parecen tener los mejores resultados e impactos (Monarca, 2012).

3. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

La cuestión clave es qué papel juega el docente en el conocimiento educativo. En diversas investigaciones (Hattie, 2009; OCDE, 2014) se ha demostrado el papel crucial que tiene el docente en la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Su impacto en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes los ubica como agentes clave de los procesos de transformación y mejora. Sin embargo, cabe preguntarse si su experiencia profesional es tenida en cuenta en las acciones de innovación y mejora educativa.

Las líneas y orientaciones macro, caracterizadas por visiones más globales e incluso supranacionales, buscan impactar, en última instancia, en el aula, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes son los profesionales que ponen en marcha esos procesos educativos a partir del desempeño de su ejercicio profesional en las aulas. Este desempeño se caracteriza por la formulación constante de juicios profesionales que se traducen en prácticas que permiten lidiar y resolver los numerosos procesos, complejos e inmediatos, propios de la realidad educativa demandante e impredecible (Enguita, 2018; Hargreaves, 1996). Los juicios pedagógicos que los docentes desarrollan en su ejercicio profesional pueden construir conocimiento educativo. Un conocimiento que debe ser reconocido si se quiere acertar en las acciones desarrolladas para la mejora educativa sostenida y eficaz.

El juicio pedagógico cuando es sistematizado, compartido y transferido se convierte en conocimiento educativo que recoge una visión e información de lo que ocurre en las aulas y enjuicia el impacto que su labor profesional genera en el aprendizaje del alumnado (Minakata, 2009; Shulman, 1986). Es decir, un conocimiento que les permite saber a los docentes si lo que ponen en práctica es lo que mejor funciona para conseguir el objetivo

educativo perseguido en un contexto determinado (Úbeda, 2018). Un conocimiento que ofrece información relevante sobre los procesos educativos que ocurren en los centros educativos, permite valorar el trabajo docente y crear una expertise profesional reconocida y compartida.

Ofrece información relevante sobre los procesos educativos porque aporta datos significativos sobre el aprendizaje escolar. Los datos recabados pueden ser utilizados por la investigación educativa para avanzar en el conocimiento y ofrecer mejoras relevantes en el campo práctico. Asimismo, también son datos que las administraciones educativas pueden incorporar para elaborar un mapa contextualizado del sistema educativo y de su funcionamiento (Escudero, 2010).

Por otro lado, esta información obtenida permite valorar el trabajo docente ya que facilita la comunicación y transparencia de los procesos que ocurren en las aulas y en los centros educativos. El aumento de la valoración del trabajo profesional devuelve al cuerpo docente parte del liderazgo que le corresponde en el sistema educativo, tanto en el debate y diálogo social como en la toma de decisiones e implementación de acciones educativas (Rupérez, 2014).

Por último, el conocimiento educativo de los docentes fomenta una expertise profesional reconocida y compartida, la cual permite que la comunidad educativa en su conjunto tenga en cuenta la información y los datos obtenidos de la práctica profesional docente (Shulman, 1986, 2005). Este reconocimiento, que debe comenzar por el cuerpo profesional de docentes y continuar por la comunidad científica, también se expande a la sociedad en su conjunto: administraciones, medios de comunicación, familias y sociedad civil, de tal forma que el conocimiento procedente de la praxis docente adquiera relevancia en el discurso social (Rupérez, 2014).

Sin embargo, la situación que acabamos de describir dista mucho de la realidad actual. Un cambio en el liderazgo del cuerpo docente requiere de un proceso que tenga como resultado que los docentes gocen del papel y la responsabilidad que les corresponde en el debate social. Para ello es preciso atender, al menos, tres cuestiones que muestran la dificultad y el esfuerzo que requieren los cambios educativos sostenidos y de largo recorrido.

1. La incorporación, por parte de los docentes, de las dinámicas profesionales necesarias para la construcción del conocimiento práctico que surge de su desempeño.
2. La apropiación que el cuerpo profesional docente realiza de ese conocimiento educativo, sometiéndolo a debate y transfiriéndolo para su difusión.
3. El valor que se le otorga al conocimiento generado de la praxis profesional docente en el debate y la agenda educativa.

A continuación desarrollaré con mayor detenimiento las implicaciones y consecuencias de cada una de estas cuestiones, cuyo objetivo común es la construcción de un cuerpo de conocimientos educativos procedente de la praxis docente.

3.1. Los procesos de construcción del conocimiento educativo docente

Para que el conocimiento educativo docente sea sólido y permee en la cultura profesional es necesario que se den, al menos, tres condiciones en torno a la práctica educativa de los profesores tanto en los centros educativos como entre los docentes.

En primer lugar, los docentes deben contar con espacios de reflexión e intercambio de prácticas de manera sistematizada. El intercambio informal y espontáneo entre compañeros ya se da en la

dinámica del centro y es muy enriquecedor en el día a día del docente. Sin embargo, a la hora de poder generar evidencias que den cuenta del impacto de las prácticas educativas desarrolladas en el aula es necesario crear espacios donde los docentes puedan hablar de su práctica profesional: las razones de la acción educativa, las estrategias que llevan a cabo para conseguirlas y la ejecución práctica de las acciones educativas diseñadas (Minakata, 2009). La construcción de estos espacios es considerada como una de las modalidades de formación continua a la que los docentes pueden acceder (Hattie, 2009). De hecho, está comprobado que es una de las formaciones más eficaces, en otras palabras, que la percepción de aprovechamiento del docente aumenta considerablemente cuando la formación es dada por otro compañero y cuando está enfocada en la práctica concreta del aula (Day, 2005; Perrenoud, 2004). Ya existen espacios de intercambio entre docentes, como los claustros de profesores, que podrían aprovecharse para el intercambio y la validación de prácticas educativas, la búsqueda de soluciones compartidas y la coordinación de proyectos interdisciplinarios (Enguita, 2018).

En segundo lugar, en estos procesos de intercambio y reflexión se torna fundamental introducir los procesos de observación de la práctica si se quiere producir conocimiento de ello (Hattie, 2009; Lasagabaster y Sierra, 2011; Lakshmi, 2014).

A la hora de saber si una práctica está funcionando o no, es necesario poner en marcha procesos de recogida y análisis de información y herramientas que permitan conocer que lo que decimos que ocurre, ocurre de verdad. Tal y como se viene advirtiendo, el contexto de aula es impredecible y complejo, y el docente se convierte en un actor que debe desarrollar de manera constante decisiones pedagógicas en función de lo que va ocurriendo en él (Enguita, 2018). Por ello, las herramientas de recogida de información tienen que estar a su alcance y ser efectivas en un contexto como el que se describe. La observación

entre pares se presenta como una de las herramientas más eficaces para la práctica docente (Hattie, 2009). Esta observación debe realizarse de manera sistemática y organizada, a partir de la elaboración de los criterios de observación, con el fin de saber si el impacto buscado se está dando o no (Lasagabaster y Sierra, 2011).

Por otro lado, esta observación entre docentes supone un modelo de formación profesional debido a la propia naturaleza del desempeño docente, que requiere la formación *in situ* y el modelaje para el aprendizaje del ejercicio profesional por las características anteriormente mencionadas (Enguita, 2018; Schön, 1998). Tanto en la formación inicial como en la continua la observación de la práctica profesional de otro compañero tiene un impacto directo y eficaz en el aprendizaje y la mejora de la praxis profesional: aumenta la capacidad reflexiva del docente, fomenta la innovación contextualizada en el aula, potencia la coordinación y el liderazgo educativo compartido y genera una experiencia de fortalecimiento y reconocimiento entre docentes (Perrenoud, 2004; Tardif, 2004).

Por último, la clave para potenciar el conocimiento profesional es la sistematización de esta observación y la discusión generada a partir de la misma. La discusión profesional en torno a los criterios de observación y el impacto generado es la que permite a los docentes discernir si las acciones educativas propuestas funcionan tal y como esperaban y si son las que mejor funcionan para los objetivos educativos propuestos con los alumnos específicos. Para ello, es necesario comparar diferentes prácticas entre sí que den cuenta del impacto generado en el aprendizaje de los alumnos y vincular esos impactos a los objetivos educativos perseguidos.

Estos procesos de discusión profesional fomentan la apropiación del conocimiento educativo por parte de la comunidad docente (Perrenoud, 2004; Schön, 1998; Tardif, 2004), ya que discutir sobre la práctica profesional de manera sistemática y organizada supone (1) construir un cuerpo de conocimientos

procedente de la práctica desempeñada en el aula, (2) desarrollar criterios profesionales comunes de la práctica, (3) crear espacios de intercambio profesional sostenidos y sostenibles en el tiempo, (4) evaluar las prácticas y dinámicas profesionales entre iguales y (5) fomentar experiencias de desarrollo profesional docente y mejora de la praxis educativa.

3.2. La cultura profesional: apropiación y transferencia del conocimiento

En el informe TALIS 2013, referido a España, se señalaron diversos aspectos que podrían mejorar la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes, entre ellos evaluar el trabajo a través de la observación de la práctica y aumentar la colaboración profesional entre compañeros del mismo centro.

Aunque hay que tener en cuenta que en los últimos años se han implementado proyectos orientados a mejorar esta situación, los datos del 2013 demuestran que la observación profesional en el aula y en el centro no forma parte de la cultura profesional docente. Frente a un 93,2% de media en la OCDE, en España solo el 59,3% fue observado alguna vez en el aula como método de evaluación formal de su actividad docente. Además, solo un 21,3% del profesorado había participado en procesos de observación entre compañeros como método de desarrollo profesional y un 9% había realizado visitas a otros centros educativos.

La escasa presencia de estas dinámicas profesionales y su poca vinculación a procesos de desarrollo y mejora profesional provoca una primera respuesta de recelo en los docentes cuando se plantean este tipo de prácticas en los centros.

Aun así, numerosas investigaciones y experiencias (Day, 2005; Hattie, 2009; OCDE, 2014; Rupérez, 2014; Úbeda y Verástegui, 2015) demuestran que la satisfacción profesional docente aumenta

con este tipo de dinámicas y que su percepción sobre la eficacia de estos espacios es muy positiva una vez han pasado por ellos. En la valoración de estos espacios se destaca el enriquecimiento y desarrollo profesional obtenido a partir de experiencias de aprendizaje mutuo muy significativo. Un aprendizaje que se caracteriza por la incorporación de aspectos de la práctica de otros docentes, la creación de nuevas ideas para la práctica y el refuerzo de los aspectos positivos del propio quehacer profesional.

Los espacios de intercambio y discusión de la práctica son todavía más inexistentes. Si no existe la observación mutua de la praxis no puede generarse un diálogo y discurso profesional sobre lo que funciona o no del ejercicio profesional. Estos espacios de discusión sobre la observación entre docentes es un elemento indispensable para elevar el conocimiento educativo docente al lugar que le corresponde dentro de la comunidad educativa (Úbeda, 2018).

Sin estos mecanismos horizontales de aprendizaje y validación profesional el cuerpo profesional docente no puede reconocerse como tal y por tanto, mostrarse ante la sociedad como un colectivo profesional fortalecido, cuyo conocimiento educativo debe ser escuchado y tenido en cuenta.

Algunas experiencias como desarrollar y visibilizar congresos educativos donde las prácticas educativas sean el centro de los mismos están encaminadas a fomentar este tipo de experiencias horizontales entre docentes. Aunque todavía son muy escasas y limitadas, empiezan a existir, organizadas e impulsadas por diferentes instituciones, como por ejemplo, el programa de buenas prácticas de Mejora tu Escuela Pública (MEP), las Jornadas Pensadero de maestros de la Fundación Promaestro y el programa de Mentor-Actúa de la Comunidad de Madrid.

Todavía queda mucho camino que recorrer para que las prácticas profesionales de los docentes se eleven a un nivel del

conocimiento educativo que sea capaz no sólo de intercambiarse, sino de transferirse, difundirse, debatirse y someterse a la crítica, es decir, de entrar en el mecanismo propio del proceso de creación de conocimiento, abierto al escrutinio de una comunidad profesional. Sin embargo, la ejemplificación de experiencias que buscan este objetivo es signo de esperanza en torno a esta cuestión.

Tal y como expresa Úbeda (2018), estos procesos conducen a la recreación del liderazgo epistémico de los docentes. La palabra recreación es utilizada aquí debido a que es un liderazgo que ha pertenecido a los docentes históricamente y que sin embargo ha sido usurpado en un doble sentido. Primero, porque los propios docentes se han olvidado de este liderazgo debido, por un lado, a las dinámicas burocráticas que forman parte de sus deberes profesionales y por otro, a la necesidad de responder al contexto educativo exigente y demandante, caracterizado por la rapidez y la inmediatez. Y segundo, porque ha ganado el movimiento de la racionalidad técnica en la que los docentes son meros ejecutores y aplicadores de acciones y actividades impuestas por otras esferas, de índole político o académico (Groundwater, Mitchell y Mockler, 2016; Zeichner y Liston, 1996). De tal forma que el docente ha quedado relegado a un papel secundario en la producción y transferencia del conocimiento educativo y por tanto, su liderazgo en el debate y discurso social se ha visto debilitado y mermado.

3.3. La legitimidad social del conocimiento docente

Durante la presentación del número extraordinario de Cuadernos de Pedagogía “La profesión docente a debate” (2018), Juan Manuel Moreno, del Banco Mundial, expresó la necesidad que existe de otorgar confianza al cuerpo profesional docente. Contaba que los sistemas educativos con mejores resultados en PISA tenían una tendencia común y era la confianza depositada en la labor del cuerpo profesional del profesorado.

El cuerpo docente tiene la responsabilidad de transmitir aquellos conocimientos que como sociedad nos parecen legítimos e importantes para preparar a las futuras generaciones en la asunción de sus responsabilidades personales, sociales y políticas. Esta gran labor debe reconocerse como tal y por tanto, asumir que aquellos que deben realizarla están altamente preparados para ello.

En el debate educativo actual se acude de manera muy recurrente a la cuestión de cómo lograr un perfil docente adecuado para esta compleja tarea. Aparecen preguntas acerca de si se debe modificar la formación inicial del profesorado, fomentar procesos de inducción profesional o incorporar evaluaciones del desempeño periódicas y de impacto en el desarrollo profesional. Lejos de tener una respuesta única a estas cuestiones, y asumiendo estos cambios como necesarios para la mejora del sistema educativo y de la profesión, es cierto que el fortalecimiento de la profesión pasa también por el reconocimiento y la confianza social de que los docentes, como profesionales de la educación que son, son los que mejor conocen y saben cómo aprenden los alumnos aquellos conocimientos que socialmente hemos definido como necesarios.

Es cierto, tal y como se ha ido defendiendo a lo largo de este ensayo, que los procesos de reconocimiento social van de la mano de los procesos de fortalecimiento internos a la profesión. En la medida en que los docentes puedan incorporar dinámicas horizontales de evaluación y validación de la práctica profesional, espacios de reflexión sobre los objetivos educativos a conseguir y las estrategias para llevarlos a cabo y formar una comunidad de conocimiento educativo práctico, podrán presentarse socialmente como un grupo profesional fortalecido que puede asumir el liderazgo epistémico y social que le corresponde (Perrenoud, 2004; Rupérez, 2014; Zeichner y Liston, 1996). Y en este sentido, la sociedad en su conjunto y el resto de agentes implicados en el sistema educativo también desarrollarán una mirada hacia el profesorado respetuosa y confiada.

Con este objetivo, es fundamental encontrar espacios compartidos entre las diferentes esferas educativas donde el diálogo y la colaboración entre ellas puedan avanzar. Las políticas educativas deben elaborarse con base en el conocimiento educativo generado tanto desde el mundo científico como desde la experiencia práctica del docente, aunque se asuma que también deben considerar cuestiones más globales y de índole política y que sus intereses pueden verse, en algunas ocasiones, confrontados.

El mundo científico y el mundo práctico deben encontrar cauces de intercambio y confluencia mayores (Murillo et al., 2017). Es necesario que el mundo académico se nutra de las experiencias y prácticas profesionales para profundizar y avanzar en el conocimiento y que el cuerpo profesional docente conozca las tendencias científicas educativas que les permita afinar y consolidar su juicio pedagógico.

Otra cuestión, no menos importante, es la responsabilidad, que a día de hoy, tienen los medios de comunicación. Aunque es un tema que debe ser abordado con mayor profundidad, es necesario destacar el elevado impacto e influencia que tienen en el discurso social. Lamentablemente, este grado de influencia del que gozan no suele corresponderse con el grado de responsabilidad con el que normalmente abordan las noticias educativas. La superficialidad y la demagogia suelen caracterizar, en numerosas ocasiones, este tipo de información. En materia del docente y de la confianza social que se le cede, los medios de comunicación han sido un impedimento más que una ayuda. No está de más, empezar a poner el foco en los medios para exigirles también la parte que socialmente les corresponde cuando se trata de mejorar como sistema y sociedad. Quizás muchos de los problemas a los que debemos hacer frente encontrarían los cauces de mejora y solución de manera más amable y por supuesto, con tintes menos violentos y reactivos que desgraciadamente están tan presentes hoy en día.

4. EL INTERCAMBIO Y DIÁLOGO ENTRE LOS DISTINTOS NIVELES DE CONOCIMIENTO PARA LA TRANSFORMACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA

Cuando hablamos de cambio en el sistema educativo hacemos alusión a una característica del propio contexto escolar debido a su constante ritmo cambiante e incierto. Sin embargo, si hablamos de transformación y mejora continua entonces nos referimos a una serie de acciones y procesos que ya no son inherentes al propio sistema.

Si queremos realizar estas transformaciones o mejoras debemos poner en marcha medidas que puedan ser sostenidas en el tiempo y cuyo impacto obtenga los resultados esperados. Es aquí donde el conocimiento educativo entra en juego.

El conocimiento educativo lo encontramos en diferentes niveles debido a la propia complejidad del sistema y a los diferentes agentes que intervienen en él. En primer lugar, nos encontramos con el nivel político- administrativo que tiene como objeto desarrollar las estrategias que velan por el cumplimiento de los derechos y deberes en educación. Por otro lado, se encuentra el nivel académico-científico que se encarga de ampliar el conocimiento existente sobre los aprendizajes y sobre el funcionamiento de los sistemas educativos. Y por el último, podemos encontrar el nivel práctico-experiencial que corresponde al cuerpo profesional docente, cuya labor es transmitir los contenidos y aprendizajes que se han definido como necesarios socialmente. Tres niveles que, relacionados entre sí, proporcionan los mecanismos necesarios para una mejora continua y global del sistema.

Sin embargo, los espacios de intercambio entre ellos son escasos y, además, la preeminencia y relevancia social que cada nivel tiene no están, ni mucho menos, ajustadas a la función e impacto que generan en el sistema. Una situación que nos

encontramos en el caso del conocimiento educativo procedente de la praxis profesional de los docentes. Conocimiento que carece de los espacios y procesos internos a la profesión necesarios para su desarrollo y, por tanto, también carece del reconocimiento social que se merece.

Con el objeto de potenciar el desarrollo de este conocimiento, se deben tomar medidas que pongan su foco, en primer lugar, en la estructura y organización de los centros educativos para incidir en las dinámicas escolares y propiciar espacios de encuentro e intercambio entre docentes. Las dinámicas colaborativas en los claustros para compartir prácticas educativas, observar la pericia profesional de otros compañeros y discutir los impactos educativos obtenidos son el germen principal para que el cuerpo profesional docente se apropie del liderazgo epistémico que le corresponde (Úbeda, 2018). Este conocimiento de la práctica educativa proporciona diversos beneficios al colectivo de docentes, entre ellos, (1) ofrece evidencias del funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, (2) favorece las innovaciones contextualizadas y sostenidas, (3) fomenta dinámicas profesionales colaborativas y de intercambio profesional y (4) potencia una cultura profesional fortalecida. Fruto de estos impactos el sistema gozaría de un cuerpo profesional reconocido en el campo epistémico educativo.

En segundo lugar, las medidas deberían dirigirse a fomentar la recreación del liderazgo epistémico que le corresponde al cuerpo profesional docente. Para ello es necesario que el mundo académico ofrezca espacios de colaboración reales con los docentes en ejercicio. Una colaboración que esté orientada a que los datos e información procedentes de la práctica sean el elemento clave de algunas de las líneas de investigación propuestas. De la misma manera, la administración y la política educativa deberían proveerse de este conocimiento práctico para comprender la

realidad educativa de manera más acertada y poder contextualizar las acciones que son planteadas en materia educativa.

Además de este intercambio producido desde lo contextual hacia lo global es necesario desarrollar medidas que fomenten el movimiento inverso si lo que queremos es fortalecer el conocimiento educativo de los docentes. Los profesores deberían contar con espacios donde poder analizar y reflexionar las investigaciones y políticas educativas de manera crítica. Es decir, generar dinámicas profesionales cuyo fin sea fomentar que los docentes afinen el juicio pedagógico que ya poseen para, por un lado, enriquecer el conocimiento práctico que generan en su quehacer profesional y, por otro, impactar en el discurso educativo de manera más decisiva a partir de su trasferencia al resto de la comunidad educativa. Es necesario que el conocimiento educativo docente entre en el debate educativo si quiere recuperar el reconocimiento que le corresponde ya que es en este diálogo donde los espacios de intercambio entre los distintos niveles de conocimiento pueden desarrollarse y visibilizarse.

Por último, merece la pena mencionar el papel que los medios de comunicación juegan en este discurso educativo. El uso que dan a la información que obtienen y cómo esa utilización impacta en el imaginario social requiere de un análisis pormenorizado y necesario para avanzar en el logro de un debate informado, respetuoso y competente.

En definitiva, es tarea de todos fomentar los espacios y tiempos de diálogo entre los niveles de conocimiento educativo, así como de devolverle el liderazgo epistémico que les corresponde a los docentes. Solo así, conseguiremos avanzar hacia el sistema educativo que soñamos y queremos, partiendo de la realidad práctica para incorporar mejoras sostenidas y contextualizadas que devuelvan un impacto medible, transferible y abierto al escrutinio epistémico de lo que ocurre en nuestras aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.
- Cirocki, A., Tennekoon, S. y Calvo, A. (2014). Research and Reflective Practice in the ESL Classroom: Voices from Sir Lanka. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (4), 24-44.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Enguita, M. (2018). Hacia el aprendizaje colaborativo en el propio ejercicio profesional. *Cuadernos de pedagogía. Especial profesión docente*, 489, 41-45.
- Escudero, J.M. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31
- Gil Cantero, F. (2017). El conocimiento teórico de la educación en la práctica profesional docente. En H. Monarca y B. Thoilliez. (Ed), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (79-91). Madrid: Síntesis.
- Groundwater-Smith, S., Mitchell, J. y Mockler, N. (2016). Praxis and the language of improvement: inquiry- based approaches to authentic improvement in Australasian schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1), 80-90.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysisi relating to achievement*. Londres: Routledge.

- Lakshmi, S. (2014). Reflective practice through journal writing and peer observation: A Case Study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15 (4), 189-204.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34 (4), 449-463.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente*. Madrid: Narcea.
- Lupinski, K., Jenkins, P., Beard, A., y Jones, L. (2012). Reflective practice in teacher education programs at a HBCU. *The Journal of Educational Foundations*, 26 (3/4), 81- 92.
- Manrique, S., y Sanchez Abchi, V. (2015). Teachers Practices and Mental Models: Transformation Through Reflection on Action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (6), 13-32.
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, 32, 17-19.
- Monarca, H. (2012). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), 1-9.
- Moreno, J.M. (2018). Profesorado: más que una profesión. *Cuadernos de pedagogía. Especial profesión docente*, 489, 12-17.
- Murillo, J., Perines, H. y Lomba, L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 183-200.
- OCDE (2014), *TALIS 2013. Estudio internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Análisis secundario. Informe español*. París: OECD Publishing. Disponible en <https://bit.ly/2SiOQXj>

- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Úbeda, J. (2018). Del cambio educativo a las mejoras educativas: el protagonismo del conocimiento educativo de los docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 487 (3), 76-81.
- Úbeda, J. y Verástegui, M. (2015). *Los maestros cuentan. Informe de los Encuentros entre maestros 2015*. Madrid: Promaestro. Disponible en <https://bit.ly/2GfE9SE>
- Zeichner, K. y Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.